دراسات فى تخطيط التعليم واقتصادياته

دراسات فى تخطيط التعليم واقتصادياته

د. هادية محمد رشاد أبو كليله

كمبيوتر: (دار الوفاء)

الطباعة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

ش ملك حفني قبلى السكة الحديد

بجوار مساكن دربالة بلوك رقم٣

الرقم البريدى: ٢١٤١١ - الإسكندرية

رقم الإيــداع: ١٣٩٥٨/ ٢٠٠١

الترقيم الدولى: 1 - 181 - 327 - 977

دراسات فى تخطيط التعليم واقتصادياته

د. هادية محمد أبو كليله

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته

وكيل كلية التربية بدمياط

للدراسات العليا والعلاقات الثقافية والبحوث

جامعة المنصورة

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٣٥٤٤٣٨ - الإسكندرية

إهـــداء

إلى روح أستاذتى ..

الدكتورة نازلى صالح أحمد

فمنها، عرفت أولى خطواتى على طريق اقتصاديات التعليم ..

وإلى أستاذى

الدكتور طاهر أحمد الغنام

فمعه، واصلت مشوارى العلمى على نفس الطريق

المقدمـــة

إن مهمة التخطيط التربوى ليست بالأمر اليسير، لأنه يعمل فى ظل أوضاع متغيرة وظروف متشابكة فى الزمان والمكان. وهو كالديمقراطية فى المجتمع، يعمل فى أجواء مشحونة بالصراعات والمقاومات والتوترات وعدم اليقين، ومرد هذا إلى تعدد الأطراف التى تتضمنها عملية التخطيط التربوى.

والتخطيط التربوى يحدث فى سياق اجتماعى اقتصادى سياسى، وهو لهذا محكوم بقوى الضغط التى تؤثر فى منظومة التغيرات الاجتماعية الاقتصادية السياسية، وفى ذات الوقت قادر على مواجهة قوى الضغط هذه إذا توفرت له ضمانات المواجهة، وإذا ارتبط بقرار تربوى حكيم.

ومع بداية اهتمام علماء الاقتصاد بالتعليم ودراسة أثاره فى التنمية الاقتصادية، حاولت معظم الدول التوسع فيه الانفاق عليه بسخاء. لكن مع مرور الوقت ونتيجة للأزمة الاقتصادية - التى مر بها العالم - تأثرت الموارد المخصصة للتعليم.

ولهذه الأسباب يصبح التخطيط التربوى من الأعمال الصعبة حيث يتمثل دوره فى الترشيد والاختيار بين البدائل وتلك مهمة المتخصصين فى اقتصاديات التعليم فيما يتعلق بمسائل الإنفاق والتكلفة والعائد وغيرها.

والكتاب الحالى يتناول عدة بحوث فى تخطيط التعليم واقتصادياته قدمت لمؤتمرات علمية أو نشرت فى مجلات علمية محكمة، وهذه البحوث هى:

الدراسة الأولى: مداخل التخطيط التربوى.

الدراسة الثانية: التخطيط التربوى معلم من معالم الخطاب التربوى.

الدراسة الثالثة: مشكلة الإهدار التربوى فى البلاد العربية.

الدراسة الرابعة: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج.

الدراسة الخامسة: مجانية التعليم والعوامل المؤثرة فى كفايته.

الدراسة السادسة: اسهامات التربويين فى مجال اقتصاديات التعليم

الدراسة السابعة: التعليم الجامعى فى مصر، الكلفة، الفعالية، الكفاية.

وإذ أقدم هذا الجهد المتواضع للمكتبة العربية خاصة لطلاب الدراسات العليا والمتخصصين فى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته راجيه الله أن يمثل إضافة لهذا المجال.

دمياط الجديدة فى

٢٠٠١/٥/٨

الدكتورة هادية محمد رشاد أبو كليلة

الدراسة الأولى

مداخل التخطيط التربوى

مقدمة

كثيرة ومتغيرة تلك التحديات التى تواجه البشرية فى صورة توترات تؤرق المجتمعات الحديثة، تحديات، سياسية واقتصادية وتكنولوجية ومعرفية، وتوترات بين العالمية والمحلية، بين العمومية والخصوصية، بين الثورة المعرفية وقدرة الإنسان على استيعابها، بين الأصالة والمعاصرة، بين الروحى والمادى.

وتفرض هذه التحديات وتلك التوترات على التربية أن تكيف نفسها وتصيغ أهدافها وتطور مناهجها وتعدل أساليبها وفقًا لهذه التحديات.

وتكييف التربية على هذا النحو لابد له من أسلوب ومنهج علمى يستند إلى طرق ومداخل وأساليب إسقاط وتنبؤ وغيرها من النماذج الرياضية والإحصائية. ذلك الأسلوب هو التخطيط التربوى.

ومهمة التخطيط التربوى ليست بالأمر اليسير؛ لأنه يعمل فى ظل أوضاع متغيرة وظروف متشابكة فى المكان والزمان. وهو كالديمقراطية فى المجتمع، يعمل فى أجواء مشحونة بالصراعات والمقاومات والتوترات وعدم اليقين، ومرد ذلك إلى تعدد الأطراف التى تتضمنها عملية التخطيط التربوى. التى يمكن تلخيصها فى ثلاثة هى:

المدخلات - العمليات - المخرجات.

ولكل من هذه المكونات علاقاته المترابطة معًا والمتشابكة مع البيئة التى تحتوى النظام التعليمى.

والتخطيط التربوى عملية عقلانية تستهدف أهدافًا اجتماعية معينة وتستخدم وسائل خاصة لتحقيق هذه الأهداف. وهو عمل مرشد وموجه يراعى الإمكانات المتاحة ويعمل على استخدامها أفضل استخدام.

وللتخطيط التربوى سمات أو خصائص عديدة من أهمها: العقلانية. التطبيقية، الاستمرارية، الواقعية.

وللتخطيط الربوى اهداف عديده سياسية واقتصادية واحتماعيه وثقافيه نتكامل معا من أجل إنجاح التخطيط القومى الشامل.

وللتخطيط التربوى دواع ومبررات عديدة، من أهمها التطور السريع الذى يشهده المجال التربوى فى ارتباطه بكافة المجالات.

ومن هذه المبررات ضرورة التوزيع العادل (حاليًا ومستقبلا) للخدمات التربوية للجماعات السكانية المختلفة. كما أن النمو السكانى يتطلب ضرورة التخطيط التربوى لاستيعاب الأطفال والطلاب فى كافة مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، ويفيد التخطيط التربوى فى تقدير التوقعات المستقبلية الخاصة بالقيد الطلابى والاحتياجات من القوى البشرية والإمكانات المادية اللازمة لتحقيق أهداف الخطط التعليمية.

وضرورة إقامة التوازن بين الكم والكيف فى مجال التعليم تستدعى التخطيط المستقبلى للتعليم، بحيث تراعى التوازن بين العرض والطلب من القوة البشرية المؤهلة التى يعدها التعليم.

وارتباط التعليم بالتنمية الاقتصادية، يستدعى رسم الخطط التربوية التى تمكن المتعلمين من الإسهام فى زيادة الإنتاج، ولهذا تعددت أساليب البحث حول تثمين (تقدير) قيمة التربية والتعليم فى كل أنحاء العالم. (Tony, 1999)

ونظرًا لأهمية التخطيط التربوى، فقد تناولته دراسات وبحوث عديدة، وأنشئت له أقسام خاصة فى الكليات والجامعات، بل أنشئ له معهد عالمى متخصص، هو المعهد الدولى للتخطيط التربوى International Institute of Educational Planning (IIEP) ومقره باريس بفرنسا ويتبع اليونسكو.

وقد تعددت مداخل التخطيط التربوى، بتعدد مدارسه وفلسفاته وأهدافه، الا أنه يمكن تمييزها فى ثلاثة مداخل رئيسية هى: الطلب الاجتماعى، القوى العاملة، معدل العائد.

وسوف تلقى الورقة الحالية مزيدا من الضوء على هذه المداخل فى التخطيط التربوى، متناولة المحاور الآتية:

- التخطيط التربوى وتطوره مع تطور مفاهيم التربية:
  - التربية هى التعليم النظامى.
  - التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى.
  - التربية هى التنمية الاقتصادية.
  - التربية هى التعليم المستمر.
- مداخل التخطيط التربوى:
  - مدخل الطلب الاجتماعى.
  - مدخل القوى العاملة.
  - مدخل معدل العائد.
- نحو مدخل متكامل فى التخطيط التربوى.

التخطيط التربوى وتطوره مع تطور مفاهيم التربية:

صاحب التغيير فى مفاهيم التربية تعددًا فى اتجاهات التخطيط التربوى، حيث أثَّر هذا التغيير فى مفهوم التخطيط وأساليبه وأدواته وأهدافه.

ويمكن بيان العلاقة بين تغير مفهوم التربية وتعدد اتجاهات التخطيط التربوى فيما يلى:

أ - التربية هى التعليم النظامى:

فى ظل هذا المفهوم عنيت التربية بالتعليم النظامى فى المدرسة منظورا إليه فى ضوء نفسه بمعزل عن السياق الاجتماعى الذى يوجد فيه. وكان التعليم وسيلة مهمة للوصول إلى وظائف الدولة. وكانت المعرفة تتحدد فى مهارات يدوية وأنشطة يقوم بها المتعلمون.

ووفقًا لهذا التطور يقاس التعليم على نفسه وفق معايير لا سند لها إلا ماضى هذا التعليم أو قيمًا رسخت فى رأس القائمين عليه والموجهين له ...، فالتعليم الابتدائى كمرحلة تقابل طور الطفولة، والتعليم الإعدادى يقابل طور المراهقة

المبكرة، والتعليم الثانوى يقابل طور المراهقة المتاخره. والتعليم العالى يقابل طور ما بعد المراهقة.

والوحدة النموذجية لهذا التعليم هى الصف بمساحة معينة، وعدد معين من التلاميذ، وخبرات تعليمية محددة، وأدوات ثابتة أهمها: المدرس والكتاب، وأساليب للتقويم لا تحيد عن الامتحانات .. وعلى هذا تقاس نوعية التعليم والمتعلمين بصرف النظر عن ظروف الزمان والمكان.

وقد ترتب على هذا التصور للتربية (التعليم النظامى) اهتمام التخطيط التربوى بمضاعفة أعداد التلاميذ دون أن يكون للتعليم معنى سوى المدرسة التقليدية، وحاول الالتزام بالمعايير التقليدية فى تقدير مدخلات التعليم ومتطلباته.

وأصبح التخطيط التربوى عبارة عن عمليات إحصائية ونماذج رياضية كما انحصر فى تعليم من هم ضمن حدود النظام التعليمى دون اهتمام بالمتسربين والفاقد المترتب على هذا.

ومن ثم صارّ التخطيط التربوى معزولاً عن التخطيط الاجتماعى، وانعدمت النظرة إليه على أنه جزء من التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

(هادية أبو كليلة، ١٩٩٤)

ب- التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى:

نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى حدثت بخطى سريعة كان لزامًا على التربية أن ترتبط بهذه التغيرات فتؤثر فيها وتتأثر بها. ومن ثم كانت علاقة التعليم بالمجتمع.

والتعليم بحكم علاقته العضوية بالمجتمع يشتق صفاته وخصائصه من المجتمع ويتحرك ويتغير بفعل قوى وعوامل سياسية - اقتصادية - اجتماعية - فكرية.

وعلى ذلك يمتد النظام التعليمى ليشمل مختلف القوى التى يتفاعل معها الفرد أخذًا وعطاء فيتأثر بها وتتأثر به. وبهذا التصور يصبح المجتمع بكل تنظيماته وخلاياه ومواقعه عوامل مربية. (حامد عمار، ١٩٩٣)

ومن ثم ظهر تصور تربوى جديد جعل التعليم مرتبطًا بالمجتمع متضمنا التعليم خارج المدرسة مستجيبًا للتغيرات التى تحدث فى المجتمع.

وقد ترتب على هذا التصور للتربية تغير النظرة إلى التخطيط التربوى حيث أصبح يتمشى مع اتجاهات المجتمع فى ضوء إمكاناته وما تفرضه الظروف والإمكانات المتاحة.

ودخل التخطيط التربوى مرحلة تجاوز فيها نطاق الاهتمام بالمدخلات التربوية وتوفير عناصرها، واهتم بكيف التعليم وكمه فى نفس الوقت. وأصبح التخطيط التربوى يضع فى الاعتبار الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم وما يتصل بها من تطوير المناهج وإعداد المعلمين والبرامج والأنشطة التعليمية.

ومن هنا يمكن القول بأن التخطيط التربوى - وفقًا لهذا المفهوم - دخل ضمن مظلة التخطيط القومى الشامل للمجتمع.

جـ- التربية هى التنمية الاقتصادية:

فى خضم التغيرات التى تحدث فى المجتمع تتطور الأفكار التربوية وتتأثر التربية بالأوضاع الخارجية، ويتغير تبعًا لذلك مفهوم التربية الذى أصبح يعنى التنمية الاقتصادية.

حدث ذلك التغيير فى مفهوم التربية نتيجة لبحوث ودراسات عديدة عالمية وعربية. (هى كثيرة لا يتسع المقام لحصرها) تمت فى مجال اقتصاديات التعليم. وانتهت إلى أهمية وتعظيم العائد الاقتصادى من التعليم، انطلاقًا من أن التعلم يعد استثمارًا بشريًا يفوق فى عائده الاستثمار فى شتى المجالات.

(إسماعيل دياب، ١٩٩٠م، أينيه أجيرندو، ١٩٧٧، شكرى عباس وجمال نوير، ١٩٩٨)
(Ibrahim, 1995, Jang 1996, Karoly, 1998, Kraft, 1991, Jang, 1995)

وبعد أن كانت الأضواء تسلك على المجتمع ككل فى ظل المفهوم السابق (التربية فى سياق اجتماعى) تحول معظمها إلى البيئة الاقتصادية لهذا المجتمع وما يتصل به من عمالة وهيكل للمهن والوظائف وحجم الإنتاج ومستوى الدخل.

وقد أصبحت التربية – فى ضوء النظرة الاقتصادية للتعليم – أداة تغذية الاقتصاد بالعمالة، وأصبحت أنواع التعليم تقدر قيمتها بما لها من نفع وقيمة اقتصادية، ودخل على الفكر التربوى عدة مفاهيم مثل: الإهدار والفاقد والكلفة والفائدة والاستثمار البشرى.

ووفقًا لهذا التصور لمفهوم التربية ومع تطور الحياة الاقتصادية، تحولت العلاقة بين التربية والاقتصاد إلى علاقة عضوية. وتبعًا لهذا صارت التنمية التربوية تعنى تطوير التعليم فى بعديه الكمى والكيفى بما يؤدى إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية. اهتم التخطيط التربوى بسد حاجات السوق من العمالة الماهرة التى تؤدى إلى زيادة الإنتاج. كما اهتم بتوجيه التعليم لكى يحقق أكبر عائدًا بأقل تكلفة ممكنة.

د – التربية هى التعليم المستمر:

مع صدور تقرير اللجنة الدولية لتطوير التعليم عام ١٩٧٢ (تقرير أدجار فور Learning to be حدث تحول كبير فى مفهوم التربية والتجديد التربوى، ظهرت معه التربية المستمرة.

وفى ضوء هذا التحول زاد الطلب الاجتماعى على التعليم متأثرًا بعدة قوى تتعلق بالنواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومع ظهور الطلب الاجتماعى بدأت تظهر أزمة تربوية عالمية تمثلت فى عدة جوانب منها: عدم التوازن بين كم التعليم وكيفه، وعدم التوازن بين عرض التعليم من القوى العاملة واحتياجات المجتمع، وتدنى وسائل التعليم بالقياس إلى أهدافه. وقد دعى هذا البعض إلى التفكير فى أنماط جديدة للتعليم مثل التعليم الذاتى، المجتمع المعلم، التعليم التعاونى والتعليم المتكرر.

وفى ظل مفهوم التربية هى التعليم المستمر، ظهرت مسميات جديدة للتخطيط منها تخطيط الموجهات، والتخطيط المعيارى، والتخطيط المفتوح، وتخطيط البدائل التربوية المستقبلية. وظهرت دعوة إلى التحول من التخطيط

التربوى الضيق إلى التخطيط الاجتماعى الثقافى، ومن التخطيط الجزئى إلى التخضيط الشامل، ومن التخطيط المركزى إلى التخطيط اللامركزى.

(هادية أبو كليلة، ١٩٩٤)

مداخل التخطيط التربوى: Approaches for Educational Planning

فى كتابه عن تخطيط التعليم العالى بين (فولتير) أن هناك مدخلين أساسيين يمكن استخدامهما فى التخطيط التربوى فى دول الاقتصاد المركزى. هما:

- المدخل الاشتراكى لتخطيط التعليم، وهو يقوم على حق جميع المواطنين فى التعليم (مدخل الطلب الاجتماعى).
- المدخل الاقتصادى لتخطيط التعليم، وهو مدخل القوى العاملة ويرتبط بالحاجة الاجتماعية للعمل. (محسن توفيق، ١٩٩٠).

ويشير "بلاو" (Blaug) إلى ثلاثة مداخل فى التخطيط التربوى هى: مدخل الطلب الاجتماعى، ومدخل القوى العاملة، ومدخل فعالية الكلفة.

ويؤكد مدخل الطلب الاجتماعى على تخطيط التوسع فى التعليم وفقًا لحاجة الأفراد للتعليم. وفى مدخل القوى العاملة يخطط التوسع التعليمى لمقابلة حاجات سوق العمل من القوى العاملة المؤهلة.

بينما مدخل فعالية الكلفة يقارن تكلفة التوسع التعليمى بالفائدة المترتبة على هذا التوسع. (El Ghannam, 1978)

وتعكس أعمال (جورج بسكاروبولس) المداخل المألوفة للتخطيط التربوى وهى:

١- مدخل معدل العائد (تحليل الكلفة - المنفعة) Cost – Benefit Analysis.

٢- مدخل القوى العاملة (المتطلبات والعمالة) Manpower Requirement

٣- مدخل الطلب الاجتماعى Social Demand

(محمود عابدين، ١٩٩٣، ص٨٢)

وحول التقدير المستقبلي للقيد الطلابي، وفقًا لمداخل التخطيط التربوى يبين فريدريكسن (Fredriksen)، بأن شكل القيد يرتبط بمداخل التخطيط التربوى على النحو التالى:

- مدخل الطلب الاجتماعى، يتضمن هذا المدخل ضرورة تحقيق الطلب على التعليم لجماعات السكان المختلفة، ومن ثم يكون الاهتمام الرئيسى هو تحديد مقدار هذا الطلب مقدمًا حتى يمكن النهوض بأعبائه.
- مدخل متطلبات القوى العاملة، يشتق القيد الطلابى المستقبلى من تقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى البشرية، انطلاقًا من فكرة أن هناك علاقة بين مستوى الإنتاج وحجمه فى كل قطاعات العمل، وبين عدد ومؤهلات القوى البشرية اللازمة لإنجاز هذا الإنتاج.
- مدخل معدل العائد، يقارن الفوائد المترتبة من التعليم بتكلفة الحصول على هذا التعليم. وهذا يعطى معدل عائد الاستثمار فى أنواع ومستويات التعليم المختلفة. الذى يمكن مقارنته بالمعدلات المقابلة فى القطاعات الأخرى فى المجتمع.

(محمد صبرى الحوت، ١٩٩٤، ص١٧٧)

وبناء على ما تقدم فإن مداخل التخطيط التربوى يمكن أن تتحدد بصفة أساسية فى ثلاثة مداخل هى:

١- مدخل الطلب الاجتماعى.

٢- مدخل القوى العاملة.

٣- مدخل معدل العائد (الكلفة - الفائدة).

وفيما يلى سوف أتناول كلا منها بشئ من التفصيل:

أولاً: مدخل الطلب الاجتماعى على التعليم: (Social Demand)

يطلق قسم السياسية التربوية والتخطيط باليونسكو على هذا المدخل اسم المدخل (الاجتماعى - الثقافى). والشعار الذى يمكن أن يلخص هذا المدخل هو:

"أقصى حد من التعليم لأكبر عدد من الأفراد"

بيد أن هذا ليس سهل التطبيق. خاصة فى حالة محدودية الموارد.

ويسعى هذا المدخل إلى مراعاة الاحتياجات الصريحة و/ أو الضمنية لتنمية الأفراد والجماعات والطبقات الاجتماعية والمناطق الأقل خطا، ولتقليل الفوارق داخل البلد أو إزالتها.

(اليونسكو، الوحدة الرابعة، ١٩٩٢، Jayagopal, 1990, Ibrahim, 1994)

ويعمل التخطيط التربوى – وفقًا لهذا المدخل – على تهيئة الظروف ودراسة الإمكانيات وتصميم البرامج التى من شأنها تلبية رغبات الأفراد فى التعليم.

ويشتد الطلب الاجتماعى على التعليم، خاصة فى الدول النامية نظرا لإقبال الآباء والأبناء على التعليم لتعويض الفرص التى فاتتهم أو لتحقيق مركز اجتماعى، أو لتحقيق عائد مادى أو .. إلى غير ذلك.

وتخطيط التعليم فى إطار الطلب الاجتماعى ينطلق من الأهمية القصوى للتعليم فى التقدم الاجتماعى والتطور السياسى. من خلال عدة عمليات، من أهمها:

- أن التعليم يدعم الانتماء السياسى للوطن ويحفظ للدولة وحدتها.
- أن التعليم يساعد على تطوير القيم الاجتماعية والثقافية.
- أن التعليم يساعد القطاعات الاجتماعية المحرومة على تعرف إمكانياتها وتطويرها واكتشاف قدراتها الكامنة.
- أن التعليم يعد القوى الحافزة على الابتكار والإبداع.
- أن التعليم يعمق الإحساس بالحرية والنضال من أجلها.
- أن التعليم يثير الرغبة فى التقدم ويدفع إلى التنمية.
- أن التعليم يهدف إلى تعرف مواهب الأفراد وتنمية قدراتهم ومن ثم زيادة مهاراتهم ودخولهم. ومن هنا تزيد الحركة الاجتماعية.

(شكرى عباس، د.ت، ص٢٤) (١٦)

ولأن التعليم له أغراضه الثقافية، وللتربية أغراضها الاجتماعية، بالإضافة إلى أهدافهما الاقتصادية، فإنه من الضرورى أن يوضع فى الاعتبار – عند تقدير حاجات

المجتمع من التوسع التعليمى – كفاية التعليم من الناحية الثقافية والاجتماعية لا من الناحية الاقتصادية فحسب.

ونظرًا لزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، فإن النظم التعليمية لا تستطيع أن تلبى هذا الطلب إلى مالا نهاية (جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٩، ص١٣٦)، ومع هذا فإن على هذه النظم أن تضمن للجميع فرصًا متكافئة فى مجال التعليم، وأن تستجيب لرغبات الأفراد. لكن كيف يمكن أن تقوم النظم التعليمية بهذا الدور؟ خاصة فى ظل موارد مالية محدودة فى كثير من الدول النامية. هذا فى نفس الوقت الذى تجب فيه المحافظة على جودة التعليم.

إنها معادلة صعبة (المساواة والجودة فى نفس الوقت). ويبدو أن التخطيط التربوى يمكنه أن يفعل هذا تحت شروط معينة. ربما من خلال الاختيار بين البدائل والأولويات.

نقد مدخل الطلب الاجتماعى:

هناك بعض الاعتراضات على هذا المدخل منها:

أن الطلب الاجتماعى المتزايد على التعلم يشكل ضغوطًا على النظم التعليمية قد لا تستطيع أن تلبى هذا الطلب خاصة فى التعليم العالى مع نقص مصادر التمويل وعدم كفايتها وقد يترتب على هذا قصور فى الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم.

(Rondinelli, 1990, Mc Mahon, 1992, Sarah, 1991)

وفيما يبدو أن هناك أزمة تربوية فيما يتعلق بمواجهة الطلب الاجتماعى على التعليم أشار إليها (كوميز) وغيره. حيث إن تحقيق هذا الطلب – على المستوى العالمى – يستلزم إمكانات مادية وبشرية ضخمة. ولعل هذا ما دعى البعض إلى إطلاق بعض المفاهيم الخاصة بالتقشف عند التخطيط للتعليم (Education In Austerity) (Keith, 1987,)

ولا شك أن هناك صعوبات تواجه التخطيط التربوى للتوسع التعليمى مستخدمًا مدخل الطلب الاجتماعى، فعلى الرغم من أن هذا المدخل يلبى رغبات

جموع الشعب ويحقق الآمال العريضة لكافة الناس .. إلخ، فإن هناك عدة صعوبات تعترض المخطط عند حساب التوسع التعليمى وهى المعايير التى يقدر على أساسها التوسع (الحاجات التربوية) حيث إنه وفقًا لهذا المدخل، يفترض المخطط أن للتربية أهدافًا غير الأهداف الاقتصادية، وهى بالتالى أهداف اجتماعية (توظيف مثمر) يصعب حساب عائدها حسابًا خالصًا؛ لأن هذا التوظيف يتناول القيم الضرورية للمجتمع مثل تكوين المواطن الصالح وتحقيق الفرص المتكافئة للجميع.

وهناك مشكلات تتعلق بالعلاقة بين الأعداد من الطلاب التى ستغادر مرحلة تعليمية ما والأعداد التى سوف تلحق ببداية المرحلة تعوق مهمة المخطط التربوى والسبب فى هذا كما يرى (جاك حلاق Jacques Hallak):

١- صعوبة إيجاد التوازن بين الأعداد المغادرة مقابل الأعداد للمستوى التالى فى ضوء قيود الميزانية وحدودها.

٢- مشكلة إعطاء كل تلميذ فرصة عادلة للتنافس على دخول المستوى التالى مع إعداد غالبية التلاميذ لنوعية الحياة ووسيلة الكسب التى يمكن لهم أن يتوقعوها فى المجتمعات التى يعيشون فيه بعد التخرج. (جاك حلاق، ١٩٩٢، ص١٢٠)

وهناك أيضًا صعوبات مرتبطة بمسألة الكم والكيف فى التخطيط التربوى وضرورة التوازن بينهما وهى القضية الجوهرية (بل هى لب) التخطيط التربوى. فإذا كان عدد الناجحين فى الثانوية العامة فى سنة ما مثلا حوالى ٢٥٠ ألف طالب، فعلى أى أساس يدخلون الجامعة خاصة إذا رغب معظمهم دخول كليات معينة. وهل نلبى رغبات الجميع؟ وكيف؟

ومن ثم فلابد من البحث عن معايير يستخدمها المخطط التربوى لتقدير الاحتياجات التربوية لأغراض التوسع التعليمى فى ضوء مدخل الطلب الاجتماعى، هذه المعايير تتضح فيما يلى:

- دراسة الوضع الراهن للطلاب من خلال قاعدة بيانات تتضمن معدلات القيد الطلابى، النجاح، الإعادة، التسرب.

(اليونسكو، الوحدة الثانية، ١٩٩١).

- إدراك العلاقة بين التاركين لمرحلة تعليمية، والداخلين الجدد، وهل المرحلة منتهية أم مستمرة.
- التطور السكاني والبيانات المرتبطة به من حيث عمر السكان في سن التعليم، توزيعهم على المناطق الجغرافية، معدلات المواليد.
- تقدير تكلفة الخطة التعليمية وإمكانية توفير التمويل اللازم.
- مرونة الخطة وإمكانية التغيير فيها وتطويرها بما يتلاءم مع المفاجآت التي يمكن أن تحدث.

ثانيًا:- مدخل القوى العاملة: Manpower Requirement

يهتم مدخل القوى العاملة – ضمن المداخل الشائعة في تخطيط التعليم – بتوفير القوى البشرية اللازمة لمقابلة احتياجات سوق العمل وقطاعات الإنتاج المختلفة.

ويبنى هذا المدخل على أساس أن حجم الإنتاج في قطاع معين يحتاج عددًا من القوى العاملة المؤهلة من نوعيات معينة. ومن ثم يجب على التعليم أن يضع في الاعتبار حاجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة سواء على المدى القريب أم المتوسط أم الطويل.

وهناك دراسات استخدمت هذا المدخل في تخطيط التعليم ورسم سياسات منها على المستوى المحلي دراسة مركز دراسات وأبحاث التعليم العالي في مصر "مستقبل التعليم العالي وسوق العمل في مصر" وتقع في جزأين، الأول: حول مؤشرات لتحديد سياسة القبول بالجامعات والمعاهد عام ١٩٩٠/١٩٩١، والثاني: دراسة مستقبلية لتغيرات الطلب على خريجي مؤسسات التعليم العالي من الملحقين به عام ١٩٩١/١٩٩٢.

(محسن توفيق/ ١٩٩٠، ١٩٩٢)

ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة (سهام الغول) حول علاقة التعليم الجامعي بتخطيط القوى العاملة في ضوء احتياجات التنمية (سهام الغول، ١٩٩٢)، ودراسة

(وحيد عامر) لربط تخطيط التعليم بتخطيط القوى العاملة، مع التطبيق على مرحلتى التعليم الثانوى والجامعى (وحيد عامر، ١٩٩٠).

ودراسة (أحمد حسن، ١٩٩٤) حول تخطيط القوى العاملة بالإضافة إلى دراسة (علا سليمان، ١٩٩٤) حول تجربة التخطيط الإقليمى فى مصر.

وعلى المستوى العالمى هناك عديد من البحوث والدراسات والتقارير التى تناولت قضايا التعليم والتنمية وقوة العمل، منها ما يلى: تقرير (فولتون وآخرون) حول التعليم العالى وتخطيط القوى العاملة، دراسة مقارنة بين اقتصاديات السوق والاقتصاديات الموجهة (المركزية). حيث يظهر هذا التقرير أن دول اقتصاديات السوق تركز – فى تخطيط القوى العاملة – على تكييف الخريجين للتناسب مع سوق العمل بعد التخرج بينما الدول ذات الاقتصاديات الموجهة تعتبر أن تخطيط القوى العاملة جزء لا يتجزأ من التخطيط الاجتماعى الاقتصادى العام للدولة. (Fulton, 1982)

دراسة (سيلك) عن تخطيط القوى العاملة وسياسة التعليم العالى، حيث ناقش مدخل تخطيط القوى العاملة، وعرض الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة المؤهلة تأهيلاً جيدًا، ومشكلات توظيف خريجى الجامعات وتأثيرها على السياسة التعليمية. (Selleck, 1982)

وأوراق عمل (جورج بسكاربولس وآخرون) التى تناقش قضايا القوى العاملة فى الاستثمار التعليمى فى الدول النامية. وتدافع هذه الأوراق عن تبنى التخطيط (الموجه) بدلاً من التخطيط المسيطر (أسلوب التحكم).
(Pascharopoulos, 1983)

ودراسة (هامورى) عن التخطيط التربوى واستراتيجيات العمالة والتنمية الاقتصادية. (Hamouri, 1992)

ودراسة (فازل) حول تقدير وتحليل نظام التعليم وفقًا للاستثمار فى رأس المال البشرى. (Fazel, 1993)

بالإضافة الى دراسة (بوهر) حول مقابلة الاحتياجات التربوية لطلاب الارياف في ولاية "كساس" بهدف دراسة المشاكل التى تواجه السياسة التعليمية والتشريعات الحكومية للنهوض بالتنمية الشاملة. (Boher. 1996)

ويمكن القول إن هذا المدخل يعد ذا طابع اقتصادى، فهو يقوم بمحاولة التنبؤ بالاحتياجات من الايدى العاملة، بحسب المهنة ومستويات التأهيل ثم ترجمتها الى أهداف تعليمية.

وتقدر الاحتياجات التربوية للتنمية الاقتصادية وفقا لهذا المدخل - باستخدام المراحل الآتية:

١- إجراء حصر (مسح) للأوضاع السائدة في سنة ما هى سنة الأساس (السنة التى تبدأ فيها الخطة).

٢- التنبؤ بالاحتياجات من العمالة خلال سنوات الخطة.

٣- تقويم العمالة بحسب المهن.

٤- حساب الأهداف التعليمية (ترجمة الاحتياجات إلى أهداف تعليمية).

وسوف أتناول كل مرحلة بالتفصيل فيما يلى:

(اليونسكو، الوحدة الرابعة، ١٩٩٢، محمد غنيمة، ١٩٩٦، عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٥، سيف الدين فهمى، ١٩٩٧)

١- حصر الأوضاع السائدة (دراسة الواقع الراهن):

تتطلب دراسة الوضع الراهن حصرا للسكان العاملين في مجموع السكان بحسب العمر والجنس ومستوى التأهيل. ثم يصنف العاملون وفقًا لعدة أسس من أهمها:

- حسب المهن أو المجموعات المهنية.
- حسب فروع النشاط الاقتصادى.
- حسب المنطقة (في حالة الأهداف الإقليمية).
- حسب الذين لديهم عمل والباحثون عن عمل (العاطلون).

وهناك عدة طرق لحصر الطاقة العاملة الحالية (فى سنة الاساس) من أهمها:

- الاستقصاءات السكانية (حصر القوى العاملة بالعينة).
- الاستقصاءات لدى المؤسسات (الصناعية - الزراعية - التجارية) للحصول على معلومات عن الطاقة العاملة لديها.
- السجلات والوثائق لدى المؤسسات والوزارات والنقابات.

(Nighof. 1998. Prasirtsuk. 1993m Pirzada. 1997. Poterp. 1997 Starr. 1996).

٢- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة:

ويقصد بالتنبؤ هنا تقدير الاحتياجات المستقبلية خلال سنوات الخطة إما بشكل كلى (على المستوى القومى العام) أو بشكل تفصيلى حسب القطاعات وحسب السنوات وحسب المستوى التعليمى.

وتتطلب عملية التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة ثلاثة أنواع من التنبؤ هى:

- التنبؤ بالحجم الكلى للقوة العاملة خلال سنوات الخطة.
- التنبؤ بتوزيع هذه القوة الكلية على قطاعات النشاط الاقتصادى.
- التنبؤ بالبنية المهنية فى كل قطاع (توزيع القوة العاملة على المهن المختلفة داخل كل قطاع).

وقد استخدمت نماذج رياضية وأساليب إحصائية مختلفة لتقدير الاحتياجات من القوى العاملة فى قطاع معين. وهناك أساليب عديدة لتقدير الاحتياجات من القوى العاملة. ومع هذا فليس هناك أسلوب أمثل يعطى نتائج مثالية، ومن هذه الأساليب:

أ - المقارنة الدولية، بافتراض أن العمالة فى مهنة ما سوف تتطور على نفس النحو الذى تتطور عليه العمالى فى نفس المهنة فى دولة أكثر نموًا.

ب- الاستيفاء الاستقرائي، على أساس إسقاط الإتجاه الخاص (إما) بالأعداد المطلقة للعاملين أو بالنسب المئوية (مثل نسبة العاملين فى كل فرع إلى العدد الكلى للعاملين (أو) بالتغيرات النسبية للعمالة المسجلة فى أثناء فترة سابقة.

جـ- أسلوب الإنتاجية ومرونة العمالة، لتحديد العلاقة بين اتجاهات العمالة واتجاهات مؤشرات اقتصادية مختلفة، وأكثرها استعمالاً هو الإنتاج على افتراض أن زيادة الاستخدام (العمالة) بنسبة (٥٠٪) تزيد الإنتاج بنسبة (١٠٠٪).

(اليونسكو، الوحدة الرابعة، ١٩٩٢م)

٣- تقويم العمالة بحسب المهن:

فى كثير من حالات التخطيط التربوى (خاصة فى حالة عدم كفاية الإحصاءات) تكون البداية بتقويم المهن بهدف التوصل إلى حالة العمالة فى فرع (تخصص) معين. وذلك بدلاً من الانطلاق من العمالة فى ذلك الفرع لتحديد المهن المكونة له. وتلك هى الحال فى فروع (قطاعات) الصحة والتعليم والإدارة وفى كل الحالات يمكن ربط المهن بإنتاجية القطاع أو حتى بنصيب الفرد من الدخل القومى. (Rush, 1998)

وهناك افتراض أساسى لهذا هو أن التنمية الاقتصادية والتقدم التقنى يترتب عليهما فى آن واحد تغييرات فى توزيع العمالة بين فروع النشاط وفى البنية المهنية (أى فى التوزيع بحسب المهن) فى كل قطاع.

ليس هذا فحسب بل إن تطور الطلب على القوة العاملة المتعلمة يرتبط بتطور حجم وتكوين الطلب على السلع والخدمات، وبالابتكارات التكنولوجية والتنظيمية التى تؤثر فى الإنتاجية النسبية للقوة العاملة المتعلمة بالمقارنة مع نظيرتها للقوة العاملة الأقل تعليمًا.

ولا توجد منهجية فريدة تضمن صحة التقديرات للعمالة (وفقًا للمهن) حيث أن أية منهجية تصطدم بالحدود التى تفرضها طبيعة البيانات الإحصائية ومدى

توفرها، كما أنها تتوقف على طبيعة العمالة بكل قطاع، فتقديرات العمالة فى قطاع الصناعة تختلف عنها فى قطاعات الصحة والتعليم.

ويمكن استخدام أساليب المقارنة الدولية، الاستيفاء الاستقرائى، الإنتاجية فى التقديرات الخاصة بالمهن.

٤- حساب الأهداف التعليمية استنادًا إلى الاحتياجات من القوة العاملة:

تعد هذه الخطوة المرحلة النهائية فى خطة تربوية تستند إلى مدخل القوى العاملة لتقدير الاحتياجات التى تتطلبها خطط التنمية من القوى العاملة المؤهلة التى يعدها النظام التعليمى. فيعد حصر الوضع الراهن للقوة العاملة (لبيان العرض) وتقدير الاحتياجات المستقبلية (لكل القطاعات) أو حسب (القطاع) والمهن (داخل كل قطاع) يتم تقويم العمالة (لبيان الطلب) ومن خلال المقابلة بين العرض والطلب تتم الموازنة بحيث تتضح مواطن الخلل (العجز والزيادة) فى القوة العاملة. هذا مع مراعاة حالات الفقد فى قوة العمل بسبب الوفاة أو الإحالة للتقاعد.

ثم تترجم هذه الاحتياجات إلى أعداد يقبلها النظام التعليمى ثم وفقًا للتدفقات الطلابية يتم التخرج فى ضوء معدلات (قيد - رسوب - تسرب). وتحسب التوقعات للخريجين فى التخصصات المختلفة. وعندما يتم تعرف الأفراد المطلوبين بمستوى تعليمى معين يمكن حساب عدد الذين يجب إلحاقهم بالتعليم خلال سنوات الخطة.

وقد يحتاج الأمر (فى حالة الفائض من العمالة) تحويل الاحتياجات (بالزيادة) من العمالة إلى احتياجات التدريب على أن يتحول هذا الفائض ليعمل على سد العجز فى مواطن أخرى تحت مسمى "استعواض العجز من الفائض من القوى العاملة" وذلك باستخدام التدريب التحويلى.

نقد مدخل القوى العاملة:

هناك عدة اعتراضات تواجه تخطيط التعليم وفقًا لمدخل القوى العاملة، منها أن هذا المدخل غالبًا ما يتضاءل إلى مجرد إقامة التوازن بين الطلب والعرض من القوى العاملة. وتواجه هذا المدخل عدة مشاكل من أهمها:

- أن الطلب الحالي لقوة العمل قد لا يرتبط، بشكل كبير، بتوقعات الطلب في المستقبل، فقد يضع المخططون الاقتصاديون أولويات وأهدافًا للنمو في قطاعات الاقتصاد، ولكن من الصعب – في حالة الصناعة مثلاً – أن تكتشف اتجاهات نموها التفصيلي في المستقبل. وعلى هذا فقد يقوم النظام التعليمي بتدريب الأفراد على العمل في صناعات (مهن) لم تنشأ بعد.
- أن العلاقة بين المهنة والتعليم تكون أحيانًا ضعيفة، فقد نجد الخريجين تلقوا تعليمًا عاليًا متخصصًا في مجال معين، ولكنهم يعملون في مجال آخر (وهذه الحالة متوفرة في بلاد عربية ومنها مصر).

ومن الاعتراضات المتعلقة بمدخل القوى العاملة أن الأهداف الاقتصادية ليست الأهداف الوحيدة للتعليم، فهناك أهداف اجتماعية ثقافية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط التعليم. (Mackinnon, 1988, Martin, 1998)

وثمة مشكلة مهمة يطرحها أي تخطيط تربوي صحيح (على حد تعبير عبد الله عبد الدائم) لحاجات القوى العاملة هي أن التطور التقني الذي يتم في الدول النامية (ومنها الدول العربية) تطور هو في معظمه مستورد حيث إن الدول العربية تدخل عالم لصناعة والتقنية في ميدان السلع الاستهلاكية والوسيطة، معتمدة في ذلك على استيراد التقنية من الدول المتقدمة. ومن ثم يصبح السؤال: كيف يمكن تخطيط التعليم – في علاقته بالاقتصاد – ضمن نطاق استيراد التقنية في الدول العربية؟. (عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٥، ص١٥٨).

وهناك أيضًا تعقد العلاقة بين التعليم والعمالة مما قد يترتب عليها ظهور مشكلتي التعليم الناقص والتعليم الفائض. في حالة التعليم الناقص يكون أفراد القوة

العاملة – الذين نالوا قسطًا من التعليم – يفتقرون إلى التحصيل العلمى الضرورى لمهنة معينة فى سوق العمل. وفى حالة التعليم الفائض، يظهر العرض الكبير من الخريجين فى كل المستويات بصورة تفوق الوظائف المعروضة، وهنا يختل التوازن بين العرض والطلب على القوى العاملة.

(جاك حلاق، ١٩٨٩، ص١٧٤)، (Ainley, 1997, Leigh, 1998

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة إلى مدخل القوى العاملة، فإنه لا يخلو من فوائد مهمة، حيث إنه يعمل على التوزيع الرشيد للموارد المالية على أنواع التعليم حتى نتجنب حدوث عجز أو فائض فى القوى البشرية المتعلمة ولتحقيق النمو الاقتصادى.

وتحتاج الدولة (أية دولة) فى وقت ما، أن تتعرف مطالب سوق العمل واحتياجاته من القوى العاملة المؤهلة فى التخصصات المختلفة (أو فى تخصص بعينه). وفى هذه الحالة يصبح استخدام مدخل القوى العاملة مهما لتحقيق هذا الغرض. كما أن هذا المدخل يساهم فى تقدير صورة المستقبل للقوة البشرية فى المستويات التعليمية المختلفة.

ثالثًا: مدخل معدل العائد (التكلفة – العائد): Cost – Benefit

لقد أصبح من المسلم به أن للتعليم عائدًا اقتصاديًا، حيث أكدت البحوث والدراسات وما زالت – على القيمة الاقتصادية للتعليم.

(Acemiglu, 1996, Cao 1996, O'Donoghue 1996, Scott, 1997.)

ومن المهم تحديد العلاقة بين العائد من التعليم والتكلفة (الإنفاق عليه). وتحتاج الدول إلى وسيلة لتعرف دور التعليم فى التنمية الاقتصادية. ومن ثم ظهرت الحاجة إلى استعمال مدخل (التكلفة – العائد).

واستخدام هذا المدخل فى الاستثمار التعليمى يهتم بوجه خاص بحساب العائد الاقتصادى من التعليم مما أدى إلى اعتراض عدد كبير من المربيين بحجة عدم مناسبته للعملية التعليمية، حيث إن للتعليم أهدافًا غير اقتصادية بالنسبة للفرد والمجتمع كالأهداف القومية والإنسانية التى يصعب قياس عائدها الاقتصادى.

وتبدو أهمية هذا المدخل فى تخطيط التعليم حيث إنه يمد المخطط التعليمى بمعلومات أساسية مفيدة عن علاقة التعليم بسوق العمل، وعن الأهمية الاقتصادية للسياسات التعليمية المختلفة، حتى يمكن المفاضلة بينها على أسس موضوعية.

ومن فوائد هذا المدخل إمداد المخطط بمعلومات عن التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة المتعلمة. كما يفيد فى تحديد تكلفة كل نوع من أنواع التعليم. ومن ثم يساهم فى الترشيد والاختيار بين البدائل لاتخاذ القرارات الصحيحة.

وهناك دراسات وبحوث عديدة استخدمت هذا المدخل فى تخطيط التعليم ورسم سياساته، أو فى تقدير قيمة الاستثمار التعليمى لأغراض عديدة، من أهم هذه الدراسات ما يلى:

دراسات جورج بسكاربولس (وهو أحد المشهورين فى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته) والذى أعلى البعد الاقتصادى للتعليم، جعلته اهتم اهتمامًا كبيرًا بالمداخل الاقتصادية للتخطيط التعليمى، ولا سيما مدخل معدل العائد، الذى حظى بنصيب كبير من دراساته، سواء كمدخل تخطيطى، أم طريقة لتحديد القيمة الاقتصادية للتعليم.

(محمود عابدين، ١٩٩٣، ص٩٦)

ودراسة (بيزابيا) حول إدارة عملية تحليل فعالية الكلفة Cost - Effectiveness تصف كيفية إدارة تحليل فعالية الكلفة للتعرف عما إذا كانت هناك فروق فى التكلفة بين مختلف البرامج للاختيار بينها. (Pisapia, 1998)

ودراسة (مينون) حول العوائد الاقتصادية المتوقعة من التعليم العالى فى قبرص. (Menon, 1996)

ودراسته حول معدلات العائد من التعليم العالى لدراسة التأثيرات الاقتصادية لرأس المال البشرى، مبينًا أن معدلات العائد لخريجى التعليم العالى

تفوق الدخول التي يحصلها الطلاب فيما لو انضموا إلى سوق العمل دون مواصلة التعليم العالي. (Dickson, 1996)

ودراسة (شوينج) حول الدخول المكتسبة وفقًا لنوع الجنس وتأثير التعليم على البطالة. (Chung, 1996)

ودراسة (هيو) عن تحليل الكلفة والفائدة في مجال التعليم من أجل دعم الدراسات والبحوث الخاصة بالفائدة والكلفة وزيادة الفعالية في التخطيط التربوى. وقد بين (هيو) أن هذا المدخل مارسته معظم الدول النامية. (Hough, 1994)

ودراسة (كرافت وآخرون) حول الجديد في اقتصاديات التعليم، تناقش نظرية رأس المال البشري، وتثير تساؤلات حول الكفاية الخارجية والكفاية الداخلية والأهداف التربوية ومعدل العائد من التعليم. (Kraft, 1991)

ودراسة (ميلر وآخرون) عن فعالية الكلفة وخفض التكلفة في الكليات والجامعات الأمريكية، تتناول متغيرات عديدة مثل فعالية الكلفة وخفض التكلفة والتخطيط والإدارة والتقويم. (Miller, 1991)

واستخدام مدخل (الكلفة - العائد) في تخطيط التعليم يتطلب إلقاء الضوء على تكاليف التعليم والعائد منه، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

تكاليف التعليم والعائد منه:

أ - تكاليف التعليم:

إن الدراسات عن تكاليف التعليم عادة تنقسم إلى عدة أقسام، تقوم على مفاهيم اقتصادية أساسية. من أهم هذه الأقسام السائدة التكاليف المستمرة والمدخلات والعمليات والمخرجات .. إلخ (أنيه أجيرندو، ١٩٩٧، ص٣٥١)

وتمثل المصروفات المالية في الاستثمار التعليمى جزءا من التكاليف الكلية الفعلية، وتتفق في مرتبات المدرسين والعاملين والأبنية التعليمية والأدوات الكتابية. ودعم الإدارة وتطوير أساليب التدريس وتحسين المناهج .. إلخ.

(سانتوش مهروترا، ١٩٩٨، ص٤٧٠، Bittle, 1988)

وعند حساب تكاليف التعليم يجب أن يوضع فى الاعتبار تكلفة الفرصة البديلة التى تعنى قيمة الدخل الذى يمكن أن يحققه الطالب لو شارك فى سوق العمل.

ولهذا فإن حساب التكلفة ليس بالأمر الهين، وهو أكثر من مجرد حساب بسيط للمال المنصرف على التعليم ومقارنته بالعائد الاقتصادى المتوقع. ويكتسب مفهوم التكاليف دلالاته من ناحية درجة الشمول والقياس حب الغرض الذى يتم من أجله حصر التكاليف حيث توجد تكاليف مختلفة لأغراض مختلفة بحيث يمكن التفرقة بين التكاليف على أربعة أسس:

١- حسب الوظيفة التى يؤديها المشروع.

٢- حسب الغرض الرئيسى الذى يستخدم من أجله.

٣- حسب الرغبة فى الوصول إلى قيم قابلة للقياس.

٤- حسب درجة شمول القيم المنفقة أو التى تتفق بغوض الحصول على نتائج محددة..

ومن ثم فدراسة التكلفة تعد أداة وليس غاية فى حد ذاتها كما لا يمكن دراسة التكلفة منفصلة عن الأدوات وعن المجتمع. (شكرى عباس، د.ت، ص٢) (١٥)

وليس من السهل دائمًا مقارنة تكاليف النظم التعليمية، ذلك أن الأهداف أو الطريق التى تعالج بها المادة الواحدة قد تختلف، كما أن المستوى الذى يفترض توافره لدى التلاميذ عن قبلوهم يمكن أن يتنوع ويؤثر على معدلات النجاح فى الامتحانات كما يمكن أن تختلف كذلك نوعية التعليم.

وكل تلك المتغيرات يمكن أن تؤثر على الكلفة وبالتالى على طريقة النظرة إليها. وتعد تكاليف التعليم من المدخلات الاقتصادية والتعليمية المهمة التى تتحكم فى كم وجوده مخرجات التعليم.

وتتفق معظم دراسات اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوى على تصنيف تكاليف التعليم إلى أربعة مستويات أساسية هى: (على عبد ربه، ١٩٩٣)

- تكاليف تعليمية مباشرة على مستوى الفرد أو الأسرة.
- تكاليف تعليمية غير مباشرة على مستوى الفرد.
- تكاليف تعليمية مباشرة على مستوى المجتمع.
- تكاليف تعليمية غير مباشرة على مستوى المجتمع.

ويعتمد حساب التكاليف غالبًا على الميزانية التى تخصصها الدولة للتعليم ومقدار ما ينفق منها على جوانب العملية التعليمية. ومن أهم جوانب الإنفاق التعليمى التى تساهم فى حساب تكلفة التعليم:

* النفقات الجارية (المتكررة) وتشمل نفقات التدريس ونفقات إدارية وخدمات طلابية ونفقات الصيانة.
* النفقات غير الجارية (الثابتة) وتشمل إنشاء المبانى والمرافق ونفقات الاستهلاك الخاصة بالأجهزة والمبانى. (مهنى غنايم، ١٩٩٠، ص٤٠).

وتعتمد تقديرات التكاليف الدورية للتعليم لسنوات خطة تعليمية معينة على أساسين:

١- حساب معدل تكلفة الوحدة، وهى التلميذ/ الطالب سنويًا فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة.
٢- حساب عدد التلاميذ/ الطلاب المقيدين سنويًا فى كل مرحلة تعليمية.

بينما تعتمد تقديرات التكاليف الإنتاجية (الرأسمالية) للتعليم (فى أى من سنوات الخطة) على عوامل أساسية من أهمها:

١- الزيادة فى أعداد الطلاب المطلوب قيدهم فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة خلال سنوات الخطة.
٢- حالة المبانى والتجهيزات القائمة وما ينتظر إحلاله منها خلال سنوات الخطة.
٣- معدلات التكلفة للتلميذ من المبانى والتجهيزات.

(سيف الدين فهمى، ١٩٩٧، ص٣٢٩)

ب- عائد التعليم (الفعالية والمنفعة):

على الرغم من أن للتعليم عوائد أخرى غير اقتصادية، يصبح من الضرورى تقدير قيمة العائد الاقتصادى منه، نظرًا لارتباطه بتكاليف التعليم والإنفاق عليه.

إن هذا من شأنه أن يوجه مخططى التعليم إلى اتجاه الاستثمار فى أى من أنواع التعليم وفى أى من مراحله. كما أن حسابات (التكلفة - العائد) تساعد على فهم تكلفة التعليم ومقارنتها بالزيادة فى دخول أفراد القوى العاملة. كما أنها قد تقترح طرقًت وأساليب لزيادة فعالية التعليم إما من خلال زيادة معدل العائد أو بواسطة تخفيض التكلفة.

وتصنف عوائد التعليم إلى أربعة مستويات هى:

- عائد تعليمى مباشر على مستوى الفرد.
- عائد تعليمى غير مباشر على مستوى الفرد.
- عائد تعليمى مباشر على مستوى المجتمع.
- عائد تعليمى غير مباشر على مستوى المجتمع. (على عبد ربه، ١٩٩٣)

وأيًا كان مستوى العائد من التعليم، فلا معنى له ما لم يقارن بمعدل العائد من مشروعات استثمارية أخرى. وعلى هذا يستعمل مخطط التعليم معدل العائد فى الاستثمار التعليمى ليقوم بعدة مقارنات، منها:

- مقارنة معدل العائد من التعليم بالعائد من مشروعات استثمارية أخرى.
- مقارنة العائد من أنواع أو مراحل مختلفة من التعليم مع بعضها البعض.
- مقارنة معدل العائد الاجتماعى من التعليم فى دولة بما يماثلها فى مشروعات أخرى.

ولقياس العائد من التعليم وتحقيق إنتاجيته، يلزم وجود أربعة عناصر هى:

١- أن يحقق الهيكل التعليمى توفير العدد اللازم المناسب لكافة مجالات العمل، بلا فائض أو قصور، بمعنى توفير الجانب الكمى.

٢- أن يحقق التعليم النوع والتخصص الملائم لكل مجال من المجالات بوضع الشخص المناسب فى التعليم المناسب، بمعنى توفير الجانب الكيفى.

٣- التوقيت الزمنى الذى يتفق مع مراحل التنمية، بمعنى أن التزام الخطة القومية العامة وسياسة الدولة.

٤- أن يحقق التعليم المستوى الضرورى اللازم من الكفاية بما لا يدع مجالاً لأى قصور فى الإنتاج، وهذا يستلزم أن يكون التعليم على درجة عالية من الكفاية الداخلية والخارجية. (إبراهيم مطاوع، ١٩٩٧، ٤٦٦).

ويقاس العائد الاقتصادى للتعليم بطرق متنوعة، من أهمها:

- طريقة الارتباط بين النمو التعليمى والتقدم الاقتصادى.
- طريقة الباقى.
- طريقة التنبؤ بالحاجات من القوى العاملة.
- طريقة القياس المباشر.

وفى طريقة الارتباط يستخدم أسلوب المقارنة الدولية فى وقت ثابت حيث يكتشف الارتباط بين النمو التعليمى ونمو الدخل القومى للفرد. ويمكن أن يستخرج معاملات الارتباط بين الانتساب إلى المدرسة (معدلات الاستيعاب) وبين متوسط الدخل القومى للفرد.

ويستخدم كذلك أسلوب المقارنة داخل الدولة الواحدة خلال عدة فترات زمنية مختلفة لأنواع معينة من التعليم أو بين المراحل التعليمية وبعضها البعض. كما يستخدم أسلوب الارتباط داخل مؤسسات الإنتاج بين مستوى التعليم وحجم الإنتاج.

(O'Donighue, Martin, 1996)

وفى طريقة الباقى تقدر إجمالى الزيادة فى الإنتاج القومى للدولة خلال فترة زمنية محددة، مع بيان دور العوامل القابلة للقياس فى هذه الزيادة فى الإنتاج (مثل: العمل ورأس المال المادى والبشرى .. إلخ) وما يتبقى من الزيادة يمكن إرجاعه إلى عوامل أخرى غير محددة هى المعرفة المترتبة على التحصيل التعليمى.

وفى طريقة التنبؤ بحاجات القوى العاملة يقدر العائد الاقتصادى على أساس أن قدرة التعليم على الوفاء بحاجات سوق العمل يضيف إلى قيمته الاجتماعية قيما اقتصادية، كما أن إعداد القوى العاملة المؤهلة تأهيلا عاليًا أضاف ذلك إلى عائده الاقتصادى.

أما طريقة القياس المباشرة للعائد الاقتصادى من التعليم فأساسها المقارنة بين الدخل المباشر الذى يحققه الفرد طيلة حياته العاملة، وبين المستوى التعليمى و/ أو مستوى التدريب الذى يحصل عليه.
(Behramen, 1996, Karoly, 1998, Staz, 1998)

وأيًا كانت الطريقة المستخدمة فى حساب العائد الاقتصادى للتعليم فى أى من مراحله أو فى أى من مستوياته، فهناك عدة مشكلات تواجه هذه الطرق، غالبًا ما ترتبط بالحقائق والبيانات المطلوبة لحساب العائد، من أهم هذه البيانات:

- عدد الأفراد فى المستويات التعليمية والمراحل التعليمية المختلفة.
- دخول الأفراد والمستوى التعليمى الحاصلين عليه.
- المصروفات الدراسية والمبانى والتجهيزات.
- بيانات عن سوق العمل. (Miller, 1991)

نقد مدخل معدل العائد (الكلفة – الفائدة):

استخدام مدخل معدل العائد فى التخطيط التربوى لكى يسمح بالمقارنة بين الاستثمار فى التعليم والاستثمار فى غيره من مشروعات التنمية، ويواجه هذا المدخل بمشكلات خاصة بالقياس وحساب معدل العائد، خاصة أن الفكرة الأساسية فى قياس العائد تعتمد على أن الفروق بين مستويات التعليم تعكس التفاوت فى العائد بين الأفراد.

والمشكلة هنا أنه ليس بالضرورة أن يكون التفاوت فى المستوى التعليمى هو العامل الحاسم فى التفاوت فى قيمة العائد من التعليم، فهناك ذكاء الفرد، مستواه الاجتماعى والاقتصادى، ومستوى الطموح .. إلخ.

وهناك مشكلة متعلقة "بتكلفة الفرصة البديلة" للطالب خلال سنوات الدراسة، حيث إنه عند حساب العائد يصعب تقدير قيمة هذه الفرصة البديلة، وقد لا توضع فى الاعتبار عند حساب العائد. كما أن نفقات التعليم فى مقابل العائد الاقتصادى، قد تسقط منها النفقات غير الحكومية (حيث تتحمل الأسرة جزءا من نفقات تعليم الأبناء) حتى لو أخذت فى الاعتبار فهناك صعوبات ترتبط بقياس الإنفاق التعليمى غير الحكومى.

ومن أوجه النقد التى توجه إلى هذا المدخل أنه يهمل قياس الفوائد الاقتصادية غير المباشرة التى ترجع إلى التعليم. كما أن طريقة الحصول على بيانات الدخل لعينة ما، تواجهها صعوبات خاصة بتتبع الدخول وتقديرها، مما يثير الشكوك حول دقة هذا المدخل فى اتخاذ القرارات الخاصة باحتياجات المستقبل.

وهناك نقد خاص بصعوبة قياس أثر التعليم على إنتاجية العمل، فعلى الرغم من وجود علاقة بين التعليم وزيادة الإنتاج، فالإنتاجية أو كفاءة العمل لا تتوقف على التعليم وحده بل هناك عوامل الخبرة والسن ومناخ العمل والتطور التقنى .. إلخ.

ونظرًا للعقبات التى تواجه هذا المدخل والمشكلات المتعلقة بالقياس للعائد الاقتصادى للتعليم، يقابل المخططون بالرفض طلبات الاستثمار فى التعليم والتدريب الفنى/ المهنى على أساس:

١- ارتفاع تكاليف الوحدة.

٢- انخفاض الفعالية.

٣- انخفاض معدلات العائد الاجتماعى عن الفروع الأكثر أكاديمية.

ولا يستطيع الإنسان (على حد قول جاك حلاق) أن يختلف مع صدق هذه الحجج رغم أن بعض الاعتراضات قد وجهت إلى مدخل معدلات العائد. (جاك حلاق، ١٩٩٢، ص٢١٠).

وهناك صعوبات تتعلق بالاختيار بين البدائل - عند التفكير فى أى استثمار فى التعليم - فى حالة استخدام مدخل معدل العائد فى التخطيط التربوى، منها

الاختيار بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائـى - ثـانوى - جـامعى) فلـو كـان المطلـوب مثلاً إعطاء أولوية لتعميم التعليم الابتدائـى، ولكن على حسـاب نفقـات التعليم الثانوى والعالى، وقد تعطى الأولوية للتعليم الجامعى و .. وهكـذا. هنـا نكـون أمام خيارات حرة. ومع هذا يصعب توحيد أولوية كاملة إلا بعد تحديد البدائـل للاختيار بين الأولويات.

ومهما كـانت الاعتراضات على مدخل التكلفة والعائد، فهو من المداخل المهمة فى تخطيط التعليم، حيث يرسم خريطة تربوية تصور واقع تكاليف التعليم، وتقدر العوائد الاقتصادية المحتملة، وتساهم بالتالى فى وضع متخذ القرار أمام عدد من البدائل والاختيار بينها (بحسب طبيعة وظروف كل مرحلة تعليميـة وخلال فترات زمنية معينة).

وقد تحتاج دولة ما أن تختار بين نظامين أو عدة أنظمة، أو برامج تدريبية، أو أنواع أو تخصصات معينة من التعليم، وهنا يصبـح هـذا المدخـل أداة ضروريـة لاتخاذ القرار الصحيح فى الاختيار.

نحو مدخل متكامل فى التخطيط التربوى:

فى نطاق الحديث السابق عن مداخل التخطيـط التربوى، يتضح أن هنـاك أوجه نقد وجهت لكل من هذه المداخل. فبالنسبة لمدخل الطلب الاجتماعى، رأينا أنه على الرغم من تلبية هـذا المدخل للطلب الشعبى والضغـوط السياسية للتوسع التعليمى، فالنظم التعليمية لا تستطيع أن تلبى الطلب المتزايد على التعليم إلى ما لا نهاية، لكن عليها فى نفس الوقت أن تضمن فرصًا متكافئة للجميع.

وبالنسبة لمدخل القوى العاملة، فبالرغم مما يقدمه من توقعات بشأن العمالة المؤهلة وفقًا لمتطلبات سوق العمل، فليس من السهل أن يخطط للتعليم علـى أسـاس الاحتياجـات المباشـرة لقـوة العمـل، فالعلاقـة بين التعليـم والإنتـاج غير مباشرة، فقـد يعمل التعليم على زيادة الإنتاج، وقد ينقصه (بطالة مقنعة) وقد تكون العلاقة محدودة بين التعليم وزيادة الإنتاج. وقد يستغنى عن العمالة المؤهلة فى حالـة التقدم التقنـى

فـى مجال معين .. إلخ والتعليم لا شك يحدث أكـثر مـن مجـرد تحسـين السـلوك الإنتاجى للإنسان.

وعلـى هـذا فـالتخطيط الـتربوى فـى إطـار مدخـل القـوى العاملـة يقـدم تقديرات مفيدة للتخطيط، لكن احتياجات قوة العمل لن تكون الأساس الوحيـد فـى وضع كل الأهداف التعليمية.

وبالنسبة لمدخل معدل العائد، فعلـى الرغم من فائدتـه فى توجيه الخطط التربوية إلى الاستثمار الأمثل فى أى نوع من التعليم وفى أى من مراحله، وفى فـهم تكلفة التعليم ومقارنتها بالزيادة فى دخول الأفراد، .. إلخ، بالرغم من كل هذا فهناك أهداف أخرى للتعليم غير اقتصادية، كما أن هناك صعوبات تتعلق بقيـاس العـائد الاقتصادى للتعليم.

ونظرًا للعقبات التـى تواجه كلا من هـذه المداخـل منفردة، وبسبب أوجه النقد التى توجه إلى كل منها، ذهب البعض إلى القول بأهمية الدمـج بـين مدخلـين من هذه المداخل أو بين المداخل الثلاثة.

وهذا ما سنوضحه فيما يأتى:

حاول (بسكاربولس) التوليف بين مدخلـى (القوى العاملة، الكلفة، المنفعة) للتخلص من عيوب كل منهما أو للإقلال منه. ورغم جديـة المحاولـة (فيمـا يـرى محمود عابدين) فإنه كان من الأفضل أن تكون على قدر من الشمول لتضم مدخل الطلب الاجتماعى. (محمود عابدين، ١٩٩٣، ص٩٧)

وذهـب (هيـو) إلى القـول بأهمية دمج مدخلـى (القـوى العاملـة الكلفـة – الفعالية) فى مدخل واحد تعتمد على أساس دراسة متطلبـات الخريجـين الجـدد مـن التعليم، وتنظيم تقدمهم الوظيفى. (Hough,, 1994)

ويرى ويقول عبـد الله عبد الدائم أهميـة تخطيط التعليم وفقًـا لاحتياجـات القوى العاملة مع مراعاة الطلب الاجتمـاعى علـى التعليم. وفـى نفس الوقـت ترشيد الإنفاق لضمان الحصول على عـائد مرتفع للتعليم. وهـو بهذا يدعـو إلى الدمج بين المداخل الثلاثة فى تخطيط التعليم. (عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٥، ص١٥٣)

وقد نادى (سادلاك) في تحليله المقارن للمداخل الثلاثة فى تخطيط التعليم العالى - بالجمع بين هذه المداخل، لكنه فى نفس الوقت حذر من أن الجمع بينها بشكل سطحى قد يترتب عليه التناقض بين المؤشرات المرتبطة بالنظام التعليمى. (Sadlak, 1986)

وحول الحاجة إلى تخطيط متكامل، يشير (جاك حلاق) إلى أنه على مدى العقود الثلاثة الأخيرة، كتب الكثير عن الحاجة إلى استراتيجية تخطيط متكاملة، لكنه يرى أن هذا النوع من الاستراتجية ليس من السهل وضعه موضع التنفيذ.

وما كتب فى هذا المجال (التخطيط المتكامل) يشير إلى أن التوسع التعليمى (فى العقود الثلاثة الأخيرة) قد حدث وفقًا للاتجاهات الآتية:

١- إما تبعًا للحاجات الاجتماعية والسياسية (على المستوى الخطابى).

٢- أو عن طريق التنسيق بين الوزارات المعنية بالتعليم (وهو أمل زائف حسب تعبير جاك حلاق).

٣- أو على أسس اقتصادية (مدى توفر الموارد المادية والبشرية)

(جاك حلاق، ١٩٩٢، ص١٨٩)

وبالرغم من هذه المحاذير حول المدخل المتكامل فى تخطيط التعليم، فنحن نرى أهمية لهذا المدخل سواء كانت الدولة (أية دولة) تتبنى سياسة الاقتصاد الحر (اقتصاديات السوق) أم تتبنى سياسة الاقتصاد الموجه (المخطط مركزيًا).

ولو أن هناك من يرى ضرورة الربط بين مدى تقدم الدولة والمدخل الواجب استخدامه فى التخطيط، ومن أصحاب هذا الرأى (جورج بسكاربولس) حيث يرى أن مدخلى (الطلب الاجتماعى) و(الكلفة - المنفعة) أكثر مناسبة للدول المتقدمة. لأن غنى هذه الدول يسمح لها بتحميل ومقابلة رغبات الجماهير لأنواع معينة من التعليم، دون قلق على الكفاية الخارجية للإنفاق على التعليم. كما أن مدخل القوى العاملة أكثر ملاءمة للدول النامية أو الفقيرة أو حديثة الاستقلال، لأن فى هذه الدول فجوة متسعة بين طلبات الأفراد على أنواع معينة من التعليم وبين الاحتياجات الفعلية للتنمية. (محمود عابدين، ١٩٩٣، ص٩١)

وعلى الرغم من وجاهة هذا الرأى: فإنه يصعب التسليم به على الإطلاق: لأن هذه الدول لن تظل طيلة حياتها تستخدم مدخل القوى العاملة، ولابد لها من استخدام المداخل الأخرى، لأن لكل منها مميزاته فى النهوض بخطط التعليم ومن ثم بخطط التنمية فى هذه الدول.

والمدخل المتكامل الذى نقصده هو ذلك المدخل الذى يدمج المداخل الثلاثة (الطلب الاجتماعى – القوى العاملة – الكلفة، العائد) معًا بحيث يعالج عيوب كل من هذه المداخل منفردًا. ويسمح بدرجة من المرونة التى تجعل متخذ القرار يختار بين البدائل والأولويات حسبما تحتاج الظروف المتغيرة والمفاجآت غير المحسوبة.

ومن أهم هذه الأسس التى يرتكز عليها المدخل المتكامل فى تخطيط التعليم:

١- أنه لا يوجد مدخل مثالى فى تخطيط التعليم.
٢- أنه يتضمن إيجابيات المداخل الثلاثة لأن أيًا من مداخل التخطيط الثلاثة له مميزات وله جوانب سلبية.
٣- أنه يسمح بدرجة من المرونة التى تستوعب التغيرات الفجائية.
٤- أنه يسمح بالاختيار بين البدائل والأولويات Alternatives.
٥- أنه يضع التخطيط للتعليم فى إطار التخطيط القومى الشامل.
٦- أنه يؤكد على أهمية التخطيط الإقليمى (لا مركزية التخطيط) Regional Planning.
٧- أنه يوسع قاعدة المشاركة فى عمليات التخطيط للمتخصصين فى التعليم والاقتصاد والتنمية ورجال الأعمال.
٨- أنه يسمح باستخدام الأساليب الجديدة (التقنيات الحديثة) فى التخطيط: لتساهم فى دقة التنبؤ والإسقاط وغيرها من الوسائل التى تعمل على دقة إعداد وتنفيذ وتقويم الخطط التربوية.

٩- أنه يضع فى الاعتبار الطلب الاجتماعى على التعليم مع مراعاة جودة التعليم فى ظل أسلوب معدل العائد.

التخطيط الاستراتيجى فى إطار مدخل متكامل فى التخطيط التربوى:

فى نطاق المدخل المتكامل فى التخطيط التربوى، سوف نستخدم نماذج رياضية وأساليب إحصائية وتقنيات حديثة منها أساليب "بيرت" و"دلفاى" والمسار الحرج وغيرها.

ومن الضرورى أن يتضمن المدخل المتكامل أسلوب التخطيط الاستراتيجى Strartegic Planning ونظرًا لأهمية هذا الأسلوب سوف نلقى عليه الضوء فيما يلى:

التخطيط الاستراتيجى: Strategic Planning

تسلم الاستراتيجية بأن المستقبل غامض وبأنه ليس هناك تقنية ما تسمح برسم شكل نهائى للقرارات المستقبلية. وبالرغم من التاريخ الغنى والمتنوع للاستراتيجية، فليس هناك مدرسة متفردة (وحيدة) للفكر الاستراتيجى تناسب كل الظروف. لهذا يذهب (بيتر peter) إلى القول بأنه لا يوجد مدخل Approach يناسب كل الظروف، فمناخ كل مؤسسة (منظمة) متفرد وله خصوصياته ويحتاج إلى مدخل مناسب فى الفكر والتخطيط. (Peter, 1997)

والتخطيط الاستراتيجى هو طريقة أو أسلوب يستخدم التفكير الاستراتيجى الذى يستند إلى نظرة مستقبلية للأمور. ويرتبط التخطيط الاستراتيجى بمداخل التخطيط التربوى الثلاثة (الطلب الاجتماعى، القوى العاملة، الكلفة/ العائد). وهو ترجمة للأهداف العامة إلى أغراض وأهداف خاصة. (أحمد حجى، ١٩٩٢)

ويعد التخطيط الاستراتيجى مرحلة أو جزءا من التخطيط الشامل الذى يستخدم فى مؤسسات ومعاهد التعليم. وهو التخطيط الذى يقوم على أساس حساب الظروف البيئية المتغيرة وحاجات سوق العمل، مع الأخذ فى الاعتبار نوعية المجتمع والحياة فيه فى المستقبل.

(سليم الروسان، ١٩٩٨)

وتتضمن عملية التخطيط الاستراتيجى العناصر الآتية:

- تحليل عناصر البيئة المحيطة الداخلية والخارجية.
- تحليل وتحديد المصادر اللازمة (معونات - تسهيلات .. إلخ).
- تحليل لفرصة التنافسية.
- تحليل مصادر القوة والضعف للمؤسسة.
- صياغة الأهداف (حاليًا ومستقبليًا).
- صياغة الاستراتيجية اللازمة لتحقيق الأهداف.
- إجراء عمليات التحسين أو التطوير أو الإصلاح.

(البهواش، ١٩٩٩، الروسان، ١٩٩٨، El – Hout, 1994, Shires, Micchaen 1994)

والتخطيط الاستراتيجى لكى يكون ناجحًا، هناك عدة اعتبارات يجب أن توضع فى الحسبان، منها:

- وجود قيادة فعالة وفريق عمل وخبراء لصياغة الاستراتيجيات.
- بناء وتحديد المسئوليات بوضوح.
- وضع خطط توضيحية تفصيلية للتخطيط الاستراتيجى العام.
- توفر الدعم المادى المستمر.
- تحديد مسبق للأهداف.
- المشاركة من جميع الأطراف ذات العلاقة.

(الروسان، ١٩٩٨، Cutrigh, 1997, Peter, 1997)

ولأن التخطيط الاستراتيجى يفترض وجود مناخ قابل للتنبؤ، ويمكن تحديده بصورة تؤدى إلى تطبيق الاستراتيجيات المناسبة، فإنه يتطلب وجود قاعدة بيانات ومعلومات حول النظام التعليمى، الموقف الراهن، الموقف السابق. والتطورات المتوقع حدوثها.

والتخطيط الاستراتيجي في التربية (في مجال التخطيط التربوى) يؤكد على جانب الكيف (الجودة) Quality، وهذا ما جعل البعض يتناول مفهوم الجودة وقياساتها في ميدان التعليم. خاصة عندما تتعارض الجودة التعليمية مع تلبية الطلب الاجتماعي على التعليم.

(Carey, 1998, Curley, 1995, Grissmer, 1998, Terome, 1995, Joseph, 1994, Ralph, 1994, Mora, 1997, Achilles, 1998, Ingrid, 1998).

وحول التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي يقدم كتريت (Cutright) نموذجًا للتخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي يعتمد على ما يسمى نظرية الفوضى Chaos – Theory التي نشأت في أول الأمر في العلوم الطبيعية؛ لتشرح كيف أن العمليات العشوائية تحوى عمليات منظمة غاية التعقيد؟

ويمكن تطبيق هذه النظرية في التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في شكل اقتراحات تعتمد على الأسس الآتية:

- الناتج المثاليْ للتخطيط هو تخطيط وليس خطة.
- الاختلاف في الرأى قد يكون سببًا في الإبداع والابتكار.
- يجب أن تضع المؤسسة في الاعتبار ميزانية للفشل واحتمالاته.
- يعد الوقت المستهلك في التخطيط استثمارًا جيدًا.
- المستقبل يمكن إيجاده وليس التنبؤ به.

(Cutright, 1997)

استخلاصات وموجهات للقائمين على التخطيط التربوى:

أخيرًا وفي نهاية هذا العرض لمداخل التخطيط التربوى والاعتراضات الموجهة يمكن التوصية بما يلي:

١- ألا يستند التخطيط التربوى - عند التوسع التعليمي - على مدخل بعينه، بل يستخدم مدخلاً متكاملاً بحيث يراعى إيجابيات المداخل الثلاثة.

٢- أن يضع التخطيط التربوى بعين الاعتبار تأثيرات الثورة العلمية التقنية على بنية القوى العاملة وتوزيعها ومستواها وإعدادها في سائر القطاعات.

٣- أن يوسع التخطيط التربوى قاعدة المشاركة لفئات عديدة تعمل فى مجال التعليم لضمان خطط تربوية واعية واقعية فعالة بالإضافة إلى إشراك المستفيدين من التخطيط.

٤- أن يجد التخطيط التربوى الصيغة الملائمة لتربية غدت تكون شبكة من الأنشطة التربوية، بعضها يتم فى مرحلة التعليم النظامى ومعظمها يتم عن طريق التعليم غير النظامى والتربية المستمرة والتعلم الذاتى .. إلخ.

٥- أن يراعى التخطيط التربوى الأولويات والاختبارات فى تطوير المصدر البشرى بما يتوافق مع أهداف واتجاهات خطط التنمية الشاملة.

٦- أن يجد التخطيط التربوى (فى إطار القرار الاقتصادى، السياسى) الوسيلة لوضع خطط تربوية قادرة على وضع أهداف مستقلة بالرغم من استيراد التقنية وتأثيرها الواقعى على مجرى سوق العمل وبنية الاقتصاد الوطنى.

٧- أن يكون التخطيط التربوى مرنا بحيث يكون للتخطيط الإقليمى مكان فى التخطيط القومى الشامل.

٨- أن يعمل القائمون على التخطيط التربوى على إيجاد نظام "لمؤشرات التعليم" حيث إن وجود مثل هذا النظام من شأنه توفير أساس للقرارات الجوهرية بشأن التربية والتعليم.

٩- أن يضع التخطيط التربوى فى الاعتبار أن الوفرة المالية (نفقات التعليم وتكاليفه) لا تضمن فى كل الأحوال تعليمًا عالى الجودة لكل السكان.

١٠- أن يضع التخطيط التربوى فى الاعتبار الأبعاد الأخلاقية والإنسانية للتعليم، حيث إن المعارف والعقول ليست سلعًا أو بضائع، إنما هى كنوز يجب تعهدها بالرعاية لتحسين نوعية الحياة للأفراد والمجتمعات.

١١- مهما كانت دقة أساليب التنبؤ والإسقاط فى تخطيط التعليم فى المستقبل، فإن هناك تغيرات سوف تحدث فى نوعية الطلاب، والمهن والعمالة فى سوق العمل ومن المهم أن يتكامل عدم اليقين (الشك) مع التنبؤات المستقبلية وعلى التخطيط التربوى أن يضع هذا فى الحسبان.

١٢- على المخطط دراسة اقتصاديات التوزيع غير المتساوى للخدمات التعليمية لمعرفة الكلفة والفائدة.

١٣- على المخطط الاهتمام بالتخطيط التصحيحى (التحويلى) للتعليم أو ما نطلق عليه التخطيط للتدريب التحويلى لمواجهة التغيرات العصرية الكثيرة.

١٤- يجب أن يتعرف مشكلات العولمة التى تمثل الإطار العام للمشكلات التعليمية المعاصرة التى ينتظر من التخطيط حلها.

١٥- ضرورة التخطيط لمواجهة الأزمات التربوية.

المـراجـع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٧): التجديد التربوى (أوراق عربية وعالمية)، ط١، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢- أحمد اسماعيل حجى (١٩٩٢): تخطيط التعليم، سلسلة قضايا تربوية (٩) القاهرة، عالم الكتب.

٣- أحمد حسن إبراهيم (١٩٩٤): تخطيط القوى العاملة، مذكرة داخلية رقم ٩٠٥، معهد التخطيط القومى، القاهرة.

٤- اسماعيل دياب (١٩٩٠): العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى، سلسلة قضايا تربوية (٤) القاهرة، عالم الكتب.

٥- أنيه أجيروندو (١٩٩٧): هل يمكن تقديم تعليم جيد النوعية بتكلفة أقل للجميع، مستقبليات، المجلد ٢٧، العدد ٢، يونيه ١٩٩٧.

٦- برنت دافيزولندا إليسون (١٩٩٧): الإدارة المدرسية فى القرن الحادى والعشرين، ط١، ترجمة السيد البهواش (١٩٩٩).

٧- جاك حلاق (١٩٨٩): الآفاق المستقبلية للتخطيط التربوى، مستقبليات، المجلد التاسع عشر، العدد الثانى.

٨- جاك حلاق (١٩٩٠): الاستثمار فى المستقبل، ترجمة وفاء حسن وهبة (١٩٩٢) مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٩- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٩): التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

١٠- حامد عمار (١٩٩٣): فى التوظيف المستقبلى للنظام التربوى، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثانى.

١١- سانتوش مهروترا (١٩٩٨): تحسين فاعلية التكلفة وتعبئة الموارد من أجل التعليم، مستقبليات، المجلد ٢٨، العدد ٣.

١٢- سليم سلامة الروسان (١٩٩٨): أثر التخطيط الاستراتيجى الفعال فى التربية، جامعة المنوفية، العدد الأول، السنة ١٣.

١٣- سهام أحمد الغول (١٩٩٢): التعليم الجامعى والتنمية فى المجتمع المصرى دراسة تحليلية لعلاقة التعليم الجامعى بتخطيط القوى العاملة، رسالة دكتوراه كلية الآداب، جامعة عين شمس.

١٤- شكرى عباس ومحمد جمال نوير (١٩٩٨): تعليم الكبار (دراسات فى التعليم غير النظامى فى إطار نظام متكامل للتعليم المستمر، ط٢، القاهرة، مكتبة وهبة.

١٥- شكرى عباس حلمى (د.ت): اقتصاديات تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، سلسلة دراسات فى تعليم الكبار (٢٠).

١٦- شكرى عباس حلمى (د.ت): اجتماعيات تعليم الكبار (١٧) المنظمة العربية، مرجع سابق.

١٧- عبد الله عبد الدائم (١٩٩٥): مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

١٨- علا سليمان الحكيم (١٩٩٤): تجربة التخطيط الإقليمى فى مصر، مذكرة خارجية رقم ١٥٨٠، معهد التخطيط القومى، القاهرة.

١٩- على عبد ربه (١٩٩٣): تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثالث.

٢٠- محسن توفيق (١٩٩٠): تخطيط: التعليم العالى، جـ١، مركز دراسات وأبحاث التعليم العالى، وزارة التعليم العالى، القاهرة.
٢١- محسن توفيق (١٩٩٠): مستقبل التعليم العالى، وسوق العمل فى مصر، جـ١. مركز دراسات وأبحاث التعليم العالى، وزارة التعليم العالى، القاهرة.
٢٢- محمد سيف الدين فهمى (١٩٩٧): التخطيط التعليمى أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط٦، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٢٣- محمد صبرى الحوت (١٩٩٤): التقدير المستقبلى للقيد الطلابى (أهميته - مداخله - تطبيقاته)، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية العدد (٦).
٢٤- محمد متولى غنيمه (١٩٩٦): التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٢٥- محمود عباس عابدين (١٩٩٣): جورج سكاربولوس وتخطيط التعليم واقتصادياته (دراسة تحليلية تقويمية)، مجلة التربية والتنمية السنة الثانية، العدد ٢.
٢٦- مهنى عنايم (١٩٩٠): الإنفاق العلمى وتكلفة الطالب فى التعليم العام بدول الخليج، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض.
٢٧- هادية أبو كليلة (١٩٩٤): التخطيط التربوى معلم من معالم الخطاب التربوى، المؤتمر السنوى الحادى عشر لقسم أصول التربية، كلية التربية بالمنصورة.
٢٨- وحيد مهدى عامر (١٩٩٠): ربط تخطيط التعليم بتخطيط القوى العاملة فى ج. م. ع بالتطبيق على مرحلتى التعليم الثانوى والتعليم الجامعى رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة المنوفية.

٢٩- اليونسكو. التخطيط التربوى (المواد التدريبية فى الإدارة والمرافق) إعداد قسم السياسة التربوية، ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض:
- الوحدة الأولى: التربية فى مجتمع متغير، ١٩٩١
- الوحدة الثانية: متطلبات التخطيط التربوى، ١٩٩١
- الوحدة الثالثة: التشخيص، ١٩٩٢
- الوحدة الرابعة: إعداد الخطة التربوية، ١٩٩٢
- الوحدة الخامسة: تنفيذ خطة التربية وتقويمها، ١٩٩٢.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

30- Acemolglu, Daron (1996) A microfoundation for Social increasing returns in human Capital accumulation .. Quarterly Journal of Economics. In Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 1, 1997.

31- Achilles, C. M. sharp, B.A. (1998) Attempting to understand the class size and pupil teacher ratio (PTR) A Pilot study. ERIC, vol. 33, no, 10, 1998.

32- Ainley, Patrick, and Andy (1996) Education without Employment, Journal of vocational Education and Training (UK) in Educational Administration Abstracts, vol. 32, no.2, 1997.

33- Al – Mogren, Abdul Aziz (1992) A Humanistic Approach to Educational planning, Dis . Abs., Int., vol. 53, no. 10, 1993.

34- Bakke, E.K (1984) Long – Range Educational Policy Planning and the Demand for

Educationa Manpower in times of uncertaint. Journal of Management in Higher Education, vol. 8, no. 2.

35- Ball, Stephen J. (1998) Big Polices/small World: an Introduction to international Perspectives in Education Policy, in Comparative Education, vol. 44, no. 2.

36- Behrman, R. Jere (1996) Measuring the Effectiveness of Schooling Policies in Developing Countries, Economics of Education Review (UK) in: Educational Administration Abstracts vol. 32, no. 2, 1997.

37- Bittle Edgar H., Ed. (1996) Planning and Financing School Improvement and Construction Project, ERIC, vol. 33, no. 9, 1998.

38- Boher, Stephen (1996) Meeting Educational Needs of Rurla Kansas Students. In Annual Conference of the National Rural Education Association, San Antonio 10 – 15 October 1996.

39- Cao, Jian et al (1996) The Human Capital Effect of General Education Development Certificates on lower income women, Journal of Human Resources, in Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 1, 1997.

40- Carey, Robert Ed (1998), Total Quality Management in Higher Education, the State University of New Jersy, Dis., Abs., Int., vol. 59, no. 1, 1998.

41- Carnoy, Martin (1996) Education and Racial Inequality: The Human Capital Explanation Revisited, Economics of Education

Review (Uk) in Educationl Administration Abstract, vol. 32, no. 2, 1997.

42- Carrol, Nelson (1997) Effect of Higher Education on Formation of Social Capital for Young Adults in United States between 1972 and 1994, ph. D., Texas University, Dis. Abs. Int., vol. 58, no. 11, 1998.

43- Chung, Yue – Ping (1996) Gender Earnings Differentials in Hong Kong, the Effect of the State Education and Employment, Economics of Education Review (UK) in Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 2, 1997.

44- Curely, John R. (1995) The Efficacy of Quality Improvement Programs- in Education, ERIC, vol. 33, no. 1, 1998.

45- Cutright (1997): Planning in Higher Education and Chaos Theory, In Education Policy Research conference 15 March Oxford, 1997.

46- Dickson et al (1996) who should pay for University Education, Canadian Public Policy in: Educational Administration Abstract, vol. 32, no. 3, 1997.

47- Dun Combe et al (1996) Alternative Approaches to Measuring the Cost of Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 3, 1997.

48- El Ghannam, Taher A. M. (1978) A Model for a Developmental Approach to Educational Planning for the Purpose of Realizing the Goal of universal

Compulsory schooling in Developing Countries, ph. D., State University of New York.

49- El – Hout, Mohamed S. (1994) Strategic Planning for Educational System: Necessity and Methodology in:

مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية العدد (٥) يناير ١٩٩٤.

50- Fazel, Hooshang (1993) Estimation and Analysis of George town University.

51- Fulton, O. and others (1982) Higher Education and Manpower Planning: A Comparative study of Planned and Market Economics, International Labour Office, 1982.

52- Ginsberg, Rick and Barnett Berry (1998) The Capability for enhancing accountability, Educational Policy, in Educational Administration Abstracts, vol. 33, no. 2, 1998.

53- Gittleman, Bruce (1992) Changes in the Rate of Return to Education in the United States, Di., Abs., Int., vol. 53, no. 8, 1993.

54- Grissmer, David W. (1998) Education Productivity National Education Knowledge Industry Association and Council for Educational Development and Research, Washington, Dc., ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

55- Hamouri, Basem M. (1992) Educational Planning. Employment Strategies and Economic Development, Dis., Abs., Int., vol 53. no. 10, 1993.

56- Herrington Carolyn D. (1998) Use It or Lose It: commentary on "Knowledge Utilization in Educational Policy and Politics" Educational Administration Quarterly.

57- Hough, J. R (1994) Educational Cost – Benefit Analysis, Education Economics, vol. 2 no. 2.

58- Ibrahim, Fatimah (1994) A Study of Human Capital investment and Economic Growth, Dis.. Abs., Int., vol. 55, no. 12, 1994.

59- Ingrid Ritchie and William Hayes (1998) A Guide to the Implementation of the ISO 14.000 series, Prntice Hell, New Jersey.

60- Jang, Chang Won (1995) Contribution of Education to Economic Development in Korea and Policy implications, Dis., Abs., Int., vol. 56, no. 9, 1996.

61- Jayagopal R. (1990) Human Resource Development, sterling publishers Pvt. Ltd., New Delhi.

62- Jerome S. Arcaro (1995) Quality in Education, St. Lucie Press, Florida.

63- Joseph C. Fields (1994) Total Quality for Schools, A Guide for Implementation, ASQC press.

64- Karoly, Lynn A. et al (1998) Investing in our chidren, clifornia Wellness Foundation, ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

65- Keith M. Lewin (1987) Edication in Austerity, options for Planners, Unesco, IIEP, Paris.

66- Khatibi et al (1993) Correctional Education Planning, Journal of Correctional Education, vol. 44, no. 3

67- Kraft, Richard H. et a (1991) The New Economics of Education, Towards a Unified Macro/ Micro Educational Planning in

Internationl Review of Education, vol. 37, no. 3

68- Leigh, Duane E. and Andrew M. (1997) Labor Market Returns, InL Educational Administration Abstracts, vol. 33, no. 1, 1998.

69- Mackinnon, A. et al (eds.) (1998) Education into the 21 Century Flammer Press, London, 1998.

70- Macpherson, R.J.S (1996) Educative Accountability Policy Research, Educational Administration Quarterly, vol. 32, no. 1.

71- Martin, Marc (1998) The Economic Impact of University Research – Association of Universities and Colleges of Canada, Ottawa. ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

72- MC Mahon, Walter W. and Boediono (eds.) (1992) Education and The Economy, "The External Efficiency of Education and "Florida State University.

73- Menon, Maria (1997) Perceived Economic Benefits of Higher Education, the Case pf Cyprus, Education Economics Review (UK) in: Educational Administration Abstracts, vol. 33, no. 1, 1998.

74- Menon, Maria (1997) Perceives Rates of Return to Higher Education in Cyprus, Economics of Education Review (UK) in: Educational Administration Abstracts, vol. 33, no. 1, 1998.

75- Miller, Richard I. And Miller, Peggy M. (1991) Cost – Effectiveness and Cost – Reduction in United States Colleges and Universities, Higher Education Management, vol. 3, no. 3.

76- Mitchell, Douglas and William Lowe (1998) Knowledge Utilization in Educational Policy and Politics, Educational Administration Quarterly in Educational Administration Administration Abstracts, vol. 33, no. 2, 1998.

77- Mora, Marie T. (1997) Schooling Quality and the Demand for Education, Economic of Education Review (UK) in: Educational Administration Abstracts, vol. 33, no. 1, 1998.

78- Nighof and Streumer (eds.) Key Qualifications in work, ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

79- O'Donoghue, Martin (1996) Investment in Education, The Economic View. In Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 2, 1997.

80- Pasharopoulos, George et al (1983) Manpower Issues in Educational Investment, World Bank, Washington.

81- Peter J. Rea and Harold Kerzner (1997) Strategic Planning, A Practical Guide, John Wiley and Sons, Inc.

82- Prizada, Gazala (1997) The Dialectics of Regional Planning, University of Southern California, Dis., Abs., Int., Vol.. 58, no. 11, 1998.

83- Pisapia, John (1994) How to Conduct a Cost Effectiveness Analysis, Mertopolitan Educational Research Consortium, ERIC, vol. 33, no. 1, 1998.

84- Poterb, James M. (1997) Demographic Structure and the Political Economy of public Education, Journal of Policy Analysis and

Management, in: Educational Administration Abstracts, vol. 32, no. 2, 1997.

85- Prasirtsuk, Wannapa (1993) Education, Training. Manpower Planning and the Persistence of Manpower Shortages, Di., Abs., Int., Vol.

86- Ralph G. Lewis and Douglas H. Smith (1994) Total Quality in Higher Education, St. Lucie Press, Florida.

87- Randinelli, Dennis A. and Others (1990) Planning Education Reforms in Developing Countries, Duke Press Policy Studies series.

88- Rusch Frank R. and Chadsey G. (eds.) (1998) Beyond High School to work. ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

89- Sadlakm Jan (1986) Comparing Higher Education Planning Approaches in Western and Eastern European Journal of Education, vol. 21, no. 4.

90- Sarah Brown (1993) Education in the Developing World, second impression, Lonman.

91- Scott Rodger (1998) Human Capital Investment and Earnings of Post – Secondary Faculty in the United States, State University of New York: Dis., Abs., Int., Vol. 58. no.8.

92- Selleck, Laura (1982) Manpower Planning and Higher Education Policy, Ontario University. Toronto.

93- Shires, Mechael A. (1994) A System Approach to Strategic Planning and its Implications

to Higher Educationa Institut for Education and Training, Santa Monica.

94- Soofi Abdollah S. (1984) The Concept of Educational Need An Economic Interpretation, Wisconsin University.

95- Starr, Martin F. (1996) Comprehensive Guidance and Systenatic Educational and Career Planning, Journal of Carrer Development, vol. 32, no. 1.

96- Stasz James (1998) Education and The Newk Economy: Views from a policy Planning Ecercise. ERIC, vol. 33, no. 10, 1998.

97- Tilak, Jandhuala B. G. (1987) The New Economy: Views from a policy Planning Exercise. ERIC, vol. 33, no 10, 1998.

98- Tony Bush and Joy Chew (1999) Developing Human Capital, Compare (A Journal of Comparative Education) vol. 29, no. 1, 1999.

99- Tozer, Steven E. et al (1998) School and Society, third, edition, Mc Graw – Hill, Inc.

100- Watson, Keith (1998) Memories, Models and Mapping: the Impact of geopolitical changes on Comparative Studies in Education Compare, A journal of Comparative Education, vol. 28, no. 1.

الدراسة الثانية

التخطيط التربوى

معلم من معالم الخطاب التربوى

مقدمة

ميز الله الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل حيث التفكر والتدبر والتمييز. ومن هنا يستطيع الإنسان أن يتقبل التغير بل ويحدثه بحيث يكون فاعلاً فيه ومؤثرًا فيه ومتأثرًا به حسبما تطلبت الظروف وتغير المكان أو الزمان.

والنظرة إلى التغيير على أنه شئ إيجابى مفضل على الثبات والاستمرار حديثة العهد نسبيًا، حيث أن بعض الأوساط ما زالت تنظر إلى التغيير فى التربية بريبة وحذر وتعتبره إجراء غير مألوف وغير مبنى على براهين ثابتة. والرأى المعاكس لذلك يتمثل فى "النظرية الخطية" التى نادى بها "سبنسر" والتى تذهب إلى أن التعليم لابد أن يتحسن باستمرار على مر الزمن، سواء خططنا لهذا التحسين أم لم نخطط.[1]

ويبدو أن هذه النظرية تفترض أن أى تغيير فى مجال التربية فيه ضمان للتحسين، لكن أى تحسين أو تطوير لابد أن تكون له شواهد أو مؤشرات أو مدخلات، تستمد من عملية تفكير أو تدبير أو تخمين أو بصفة عامة تخطيط موجه.

وأيًا كانت الاتجاهات والأفكار والنظريات حول حتمية التغيير والتطوير التربوى، فهناك عوامل معيقة للتطوير منها عوامل مقاومة خارجية المنشأ حيث تمنع دخول التغيير إلى النظام التربوى، وعوامل داخلية المنشأ حيث تمنع - من الداخل - ولادة التغيير. وهناك أيضًا العوامل التى تعرقل انتشار الأفكار والممارسات الجديدة فى مجمل النظام التربوى.[2]

ولأن التغير سنة الله فى الكون، فالتجديد والتطوير والتحديث .. إلخ لابد آتية أيًا كانت قوى المقاومة. وهى أفضل ما تكون إذا كانت مرتبطة بحياة المجتمع بحيث يكون أفراده على وعى وبصيرة بالتغيرات الحادثة فى كافة الميادين.

والتغير التربوى مرتبط بالأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ذلك لأن التربية محكومة بتلك الأوضاع تتأثر بها وتؤثر فيها. وتنعكس هذه الأوضاع على التربية فيما يتعلق بالدخل والسكان والعمالة والأمية وتمويل قطاع التربية وغيرها.

والتخطيط التربوى مصاحب لمفهوم التربية المتطور، وثمة علاقة بين التخطيط التربوى والتربية يدعى البعض أنها علاقة جدلية. حيث أن التخطيط التربوى كمنهج وأسلوب يؤثر فى التربية. والتربية كتصور وصفى (يعكس الواقع) ومعيارى (يعكس ما ينبغى أن يكون) تؤثر بدورها فى التخطيط التربوى.[٣]

والمتتبع لتطور التربية خلال القرن العشرين يمكنه التمييز بين أربعة تصورات رئيسية سادت الفكر والتطبيق التربوى، وانعكست على التخطيط التربوى فأثرت فى مذاهبه أو اتجاهاته وأساليبه، هذه التصورات هى:[٤]

- التربية تعنى التعليم النظامى منظورا إليه فى ضوء نفسه.
- التربية تعنى التعليم النظامى منظورًا إليه من زاوية اجتماعية.
- التربية تعنى التعليم النظامى منظورًا إليه من زاوية اقتصادية.
- التربية بمعنى العملية المستمرة الشاملة لتنمية الفرد طول حياته.

إذن التغيير التربوى صاحبه تعدد مذاهب أو اتجاهات التخطيط التربوى حيث أثر هذا التغير فى لغة التخطيط التربوى وأساليبه وأدواته وأهدافه حتى أصبح التخطيط التربوى معلمًا من معالم الخطاب التربوى.

والخطاب التربوى هو ذلك الفكر العام الذى يوجه التنظير والممارسات التربوية فى مختلف مجالات التربية والتعليم. وقد يكون هذا الخطاب رسمى أو غير رسمى. ويتمثل الخطاب التربوى الرسمى فى اللوائح والقوانين والسياسة التعليمية المعدة من قبل اللجان الوزارية وكذلك المراكز البحثية والهيئات التابعة فيما يكتب ويبحث وينشر من قبل الأفراد والمجلات والجمعيات التربوية والمؤتمرات.

والدراسة الحالية إذ تتناول التخطيط التربوى كمعلم من معالم الخطاب التربوى كما يتبدى فى الخطاب غير الرسمى، تحاول التوصل إلى بعض الأسس الكفيلة لإيجاد تخطيط تربوى فعال.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما تقدم من حوار حول التغيير التربوى وما صاحبه من تطور تربوى، يتضح انعكاس هذا التغيير على التخطيط التربوى فأثر فى لغته وأهدافه وطرقه وأدواته فى مراحله المختلفة.

والتخطيط التربوى يحدث فى سياق اجتماعى اقتصادى سياسى، فهو إذن محكوم بقوى الضغط التى تؤثر فى منظومة التغيرات الاجتماعية الاقتصادية السياسية. وفى ذات الوقت قادر على مواجهة قوى الضغط هذه إذا توفرت له ضمانات المواجهة. وإذا ارتبط بقرار تربوى حكيم.

لكن المشاهد أحيانا يرى صدور قرار تربوى بدون تخطيط تربوى سابق هذا القرار إذن غير حكيم. وقد يكون هناك تخطيط تربوى لتطوير تربوى معين بينما يكون اتخاذ القرار التربوى فى غيبة عن هذا التخطيط. أو ربما يكون القرار فى واد والتخطيط فى واد آخر. وهنا يفقد التخطيط التربوى أهميته وقيمته فى التطوير التربوى.

إن عدة تغيرات حدثت فى التعليم المصرى فى الآونة الأخيرة شابها نوعًا من اللغط أو القلق أو عدم الرضا من جمهور المستفيدين (وعلى رأسهم كثير من المتخصصين) من أهم هذه التغيرات التى صدرت بشأنها قرارات:

- فترة التعليم الابتدائى ٥ سنوات بدل ٦ سنوات.
- التوسع السريع فى كليات التربية النوعية.
- قانون تنظيم الجامعات والتعديلات الجديدة.
- نظام الثانوية العامة الجديد.

أن التوتر الفكرى والقلق الذى ترتب على هذه التغيرات من قبل بعض المتخصصين فى المجال التربوى والنفسى مرده إلى عدة اعتبارات على رأسها انعدام التخطيط التربوى الفعال أو وجود تخطيط من نوع ما. بل هو فى جانب والقرارات فى جانب آخر. ومن مبررات القلق أيضًا تلك السرعة التى اتخذت بها

القرارات بشان ذلك التغيير ولا أقول التطوير. وإذا كان لابد من استشارة من بيدهم متابعة التغيير والإشراف عليه. "أين إذن التخطيط بالمشاركة؟". أن القرارات التى تتخذ بدون مشاركة ودراسة علمية واعية (تخطيط تربوى سليم) هى قرارات جوفاء سرعان ما يثبت خطؤها وتصبح وبالا على التعليم والفرد والمجتمع.

أن عدة سلبيات حدثت ولازلت من جراء إصدار العديد من التغيرات التربوية دونما التفات إلى أو اهتمام بالتخطيط التربوى. وقد تكون هناك مقومات أو أسس لقيام مثل هذا التخطيط. وقد تكون لغة التخطيط غامضة وأساليبه غير فاعلة.

والسؤال الآن كيف يصبح التخطيط التربوى فعالاً باعتبار أنه معلم من معالم الخطاب التربوى؟

أن مناقشة هذا السؤال تستدعى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما ملامح التغيرات التربوية فى مفهوم التربية خلال القرن العشرين؟

٢- ما مذهب التخطيط التربوى التى واكبت التغير فى مفهوم التربية؟

٣- ما السبل الكفيلة لإيجاد تخطيط تربوى فعال؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

يتضمن الخطاب التربوى النظر إلى التربية فى جملتها (هكذا ما يجب أن يكون). ومع ذلك ولأجل التخطيط التربوى وبهدف الإصلاح التعليمى يتناول الخطاب التربوى التربية من عدة جوانب ربما يكون كل منها على حده حسبما تطلبت الدراسة وتغيرت الظروف.

لذا يمكن القول أن الخطاب التربوى متعدد المناحى والسبل والوسائل والأهداف.

ونتيجة للتغيرات التى حدثت فى الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية يصبح التخطيط التربوى من الأعمال غاية فى الصعوبة والأهمية معًا وأصبح دوره الهام يتمثل فى الترشيد والاختيار بين البرامج القائمة مع الحرص - فى نفس الوقت - على عدم إضافة ميزانيات جديدة للمشروعات التى أختيرت من قبل.[٥]

ولأن التخطيط التربوى يتضمن النظرة الشاملة المتكاملة إلي مشكلات التربية جميعها. وهو فى موقع القلب من نشاط المجتمع كله ومن عملية التنمية كلها.[٦] كما أنه يمثل المساحة والموقع الرئيسى فى السياسة التربوية.[٧] لأجل كل ذلك يصبح التخطيط التربوى أداة أساسية لتطوير التربية وزيادة فعاليتها.

أن مقولة التربية للجميع Education For All عام ٢٠٠٠[٨]،[٩] تستدعى الاهتمام بالتخطيط التربوى، حيث أنه أحد معالم الخطاب التربوى الذى يستطيع – إذا ما توفرت له المقومات – تطوير العملية التعليمية فى شتى جوانبها.

كما أن هذه المقولة تتطلب التفكير بجدية فى تحقيق التعليم لكل راغب فيه وقادر عليه وطامح إليه. ولن يتم ذلك بدون تخطيط، فالتربية لا تؤدى وظيفتها دون تخطيط.[١٠]

وتعد دراسة التخطيط التربوى – كأحد معالم الخطاب التربوى – فى الخطاب غير الرسمى هامة إذ أنها تحاول الكشف عن الاتجاهات والمذاهب المختلفة للتخطيط وتطورها مع تطور مفهوم التربية، باحثة عن السلبيات التى تعوقه متوخية تخطيطاً تربويًا فعالاً مستقبلاً.

أن أهمية هذه الدراسة ربما تكون أكثر وضوحًا عند تحديد بعض الملامح التى تضمن تخطيط تربويًا فعالاً.

بناء على هذه الأهمية لتلك الدراسة، يمكن تحديد أهدافها فيما يلى:

١- التعرف على التطور فى مفهوم التربية خلال القرن العشرين.

٢- تحديد مذاهب التخطيط التربوى التى اقترنت بالتطور فى مفهوم التربية خلال القرن العشرين.

٣- محاولة تحديد بعض ملامح أو أسس لتخطيط تربوى فعال فى المستقبل.

خطة الدراسة:

تتضمن خطة الدراسة حدودها ومنهجها وطريقة السير فيها. بالنسبة لحدود الدراسة، فتقتصر على إبراز التغير فى مفهوم التربية وما صاحبه من مذاهب فى التخطيط التربوى خلال القرن العشرين. فيما يتعلق بالخطاب غير الرسمى.

وبالنسبة لمنهج الدراسة فهو المنهج الوصفى الذى يتتبع التطور فى مفهوم التربية وما ترتب على هذا التطور فيما يتعلق بالتخطيط التربوى. أما طريقة السير فى الدراسة ستكون على النحو الآتى:

أولاً: عرض مفهوم التربية المتطور خلال القرن العشرين.

ثانيًا: عرض مذاهب التخطيط التربوى التى واكبت التطور فى المفهوم التربوى.

ثالثًا: عرض أجيال التخطيط التربوى.

رابعًا: نحو تخطيط تربوى فعال.

أولاً: التطور فى مفهوم التربية:

أ - التربية هى التعليم النظامى:

عندما كان التعليم برجًا عاجيًا لا تقصده إلا القلة أو الصفوة من أبناء المجتمع ليكون حلية تزدان بها. أو امتيازًا تتفوق به على سواها من سواد الشعب، كانت التربية تعنى التعليم النظامى فى المدرسة منظورًا إليه فى ضوء نفسه بمعزل عن السياق الاجتماعى الذى يوجد فيه.[11]

وكان التعليم فى ذلك الوقت وسيلة خاصة وهامة للوصول إلى وظائف الدولة. وكانت المعرفة تتحدد فى مهارات يدوية وأنشطة يقوم بها الأفراد. ووفقًا لهذا التصور لمفهوم التربية (التعليم النظام)، أصبح هذا التعليم عبارة عن مراحل أو طبقات متتالية. كل منها مستويات تحصيلية معينة لا يصح الوصول إلى أعلاها من غير المرور بدنياها.

ونظام التعليم وفق هذا التصور لا يقاس إلا على نفسه، ووفق معايير لا سند لها إلا ماضى هذا التعليم أو قيم رسخت فى رأس القائمين عليه والموجهين له ..

فالتعليم الابتدائى كمرحلة يقابل طور الطفولة، والتعليم المتوسط (الإعدادى) يقابل طور المراهقة المبكرة، والتعليم الثانوى طور المراهقة المتأخرة، والتعليم العالى طور ما بعد المراهقة.(١٢)

والوحدة النموذجية لهذا التعليم هى الصف، بمساحة معينة وعدد معين من التلاميذ، وخبرات تعليمية محددة وأدوات ثابتة أهمها المدرس والكتاب، وتنظيم لليوم المدرسى قوامه الحصص، وطرق للتدريس أهمها الإلقاء، وأساليب للتقويم لا تحيد عن الامتحانات. وعلى هذا تقاس نوعية التعليم ونوعية المتعلمين، بصرف النظر عن ظروف الزمان والمكان.(١٣)

وهكذا يتبين أن هذا المفهوم للتربية جعل التعليم معزولاً عن السياق الاجتماعى دونما حساب للقوى الخارجية التى تؤثر فيه فى المجتمع.

ب- التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى:

نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى حدثت خلال القرن الحالى وبخطى سريعة، كان لزامًا على التربية أن ترتبط بهذه التغيرات، فتؤثر فيها وتتأثر بها. ومن ثم كانت علاقة التعليم بالمجتمع.

لذا فقد تغير مفهوم التربية، ولم يعد يرادف التعليم النظامى منظورًا إليه فى ضوء نفسه، بل أصبح هذا المفهوم يتخطى النظام المدرسى إلى المجتمع الذى ينتمى إليه.

والتعليم بحكم علاقته العضوية مع المجتمع وبحكم كونه جزءاً لا يتجزأ منه. لا يشتق صفاته وخصائصه من ذات نفسه، ولا يتحرك أو ينمو تلقائيًا، وإنما يشتق هذه الصفات والخصائص من المجتمع، ويتحرك ويتغير بفعل قوى وعوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية وفكرية. ومن ثم فإنه بقدر ما تتكشف صفات المجتمع وخصائصه وبقدر ما تتحدى القوى والعوامل التى تعمل فى هذا المجتمع، يمكن معرفة التعليم وخصائصه. ويمكن التنبؤ بمساره والتوجيه العقلانى له.(١٤)

ولأهمية التفاعل بين النظام التعليمي والمجتمع الذى يخدمه، فهو (أى النظام التعليمى) لا يقوم بالتربية وحده. بل إنما تشاركه المؤسسات الاجتماعية الأخرى فى المجتمع فى القيام بهذا الدور، بالرغم من أنه يحتل المكان الرئيسى.

وعلى ذلك يمتد النظام التربوى ليشمل مختلف القوى والمؤسسات التى يتفاعل معها الفرد أخذًا وعطاء، فيتأثر بها وتتأثر به. وبهذا التصور يصبح المجتمع بكل خلاياه وتنظيماته ومواقعه الرسمية وإطاراته الجماهيرية عوامل مربية. ومن هنا جاء مصطلح "المجتمع المربى" بقواه الصاعدة والهابطة، الإيجابية والسلبية، الظاهرة والمستترة، واعتبارها أوعية ومناخات للتأثير.[١٥]

وهكذا ظهر تصور جديد للتربية جعل التعليم مرتبطًا بالمجتمع متضمنًا التعليم خارج المدرسة مستجيبًا للتغيرات التى تحدث فى المجتمع.

جـ- التربية هى التنمية الاقتصادية:

فى خضم التغيرات المجتمعية وتطور الأفكار التربوية وتأثير التربية بالأوضاع الخارجية، تغيرت النظرة إلى مفهوم التربية فأضحت تعنى التنمية الاقتصادية.

حدث ذلك التغير فى المفهوم نتيجة البحوث والدراسات العالمية والمحلية[١٦] - وهى كثيرة - التى أعدت فى مجال اقتصاديات التعليم، والتى انتهت إلى أهمية العائد الاقتصادى للتعليم. انطلاقًا من أن التعليم يعد استثمارًا بشريًا يفوق فى عائده الاستثمار فى شتى المجالات.

وبعد أن كانت الأضواء تسلط على المجتمع ككل - فى ظل المفهوم السابق (التربية فى سياق اجتماعى) - تحول معظمها إلى البيئة الاقتصادية لهذا المجتمع، وما يتصل به من عمالة وهيكل للمهن والوظائف، وحجم الإنتاج، ومستوى الدخل .. إلى غير ذلك من الاعتبارات الاقتصادية.

وكادت التربية لا تفهم عند أصحاب هذا التحول إلا من خلال المنظور الاقتصادى.[١٧]

وترتب على ذلك زيادة قوة العلاقة بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية، فكما أن الأولى تلعب دورًا هامًا فى الثانية، فإن الثانية تؤثر بدرجة كبيرة فى تقدم الأولى. "فمدى انتشار التربية واتساعها ووفرة نفقاتها فى بلد من البلدان. كلها أمور ترتبط بغنى ذلك البلد المادى ورصيده من الدخل القومى".[١٨]

وقد أصبحت التربية – فى ضوء النظرة الاقتصادية – أداة تغذية الاقتصاد بالعمالة، وأصبحت بنية التعليم خاضعة لمطالب بنية المهن وتطورها بعد أن كانت تستند إلى اعتبارات ذاتية أو سيكولوجية. وأصبحت أنواع التعليم تقدر قيمتها بما لها من نفع وأهمية اقتصادية، وأكثر من ذلك أصبحت التربية موضوع تحليل اقتصادى، ودخل على الفكر التربوى كثير من المفاهيم الاقتصادية مثل الناتج، والكفاية، والإهدار، والفائدة، والاستثمار البشرى .. وغيرها.[١٩]

وهكذا يتضح أن تصور التربية من منظور اقتصادى أكد على الاهتمام بالقيمة الاقتصادية لها وبمدى ما تقدمه من عائد مادى بصرف النظر عن عائدها الاجتماعى.

د – التربية هى التعليم المستمر:

عندما صدر تقرير اللجنة الدولية لتنمية التربية فى عام ١٩٧٢، وعنوانه "تعلم لتكون" Learning to Be من قبل اليونسكو، كان تحولاً هاما فى التنمية التربوية، حيث بدأت التربية تحمل تصورًا جديدًا من حيث كونها نشاطًا إنسانيًا قد يكون نظاميًا أو شبه نظامى بل غير نظامى.[٢٠]

وترتب على هذا التطور التربوى تحول النظم التعليمية بشكل متزايد إلى نظم للتربية المستديمة تضم عناصر التعليم داخل المدرسة وخارجها، وهى عناصر تكمل بعضها بعضًا. ولم تعد المدرسة التقليدية، المنهل الوحيد للمعرفة، بل يتزايد انتفاء ذوى المعرفة واستخلاص مضامين التعليم من المعين الاجتماعى الشامل.[٢١]

وفى ضوء هذا التحول التربوى زاد الطلب الاجتماعى على التعليم متأثرًا بعدة قوى تتعلق بالنواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

فيما يخص الجانب الاقتصادى، يعد التعليم استثمارًا بشريًا يعود على الفرد والأسرة والدولة بعائد اقتصادى، فضلاً عن العائد الاجتماعى. وفيما يخص الجانب الاجتماعى، يطمح كثير من الأفراد إلى تحقيق مراكز اجتماعية مناسبة عن طريق التعليم، فضلاً عن الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والأبناء.

وفيما يخص الجانب السياسى، تحاول الحكومات تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم لإزالة الفوارق بين طبقات المجتمع.

ومع ظهور الطلب الاجتماعى على التعليم بدأت تظهر أزمة تربوية عالمية تمثلت فى عدة جوانب منها: عدم التوازن بين كم التعليم وكيفه، عدم التوازن بين عرض التعليم من القوى العاملة واحتياجات المجتمع، تدنى وسائل التعليم بالقياس إلى أهدافه، .. إلخ.[٢٢]

ومن عوامل اشتداد الأزمة قصور التعليم عن ملاحقة التغيرات الاجتماعية السريعة، والنمو السكانى المتزايد، والتقدم التكنولوجى، والمعارف الإنسانية التى تنمو وتتجدد بغير حدود.

ومن أجل ذلك علت الصيحة مطالبة بضرورة التغيير الجذرى والتجديد الشامل لنظم التعليم القائمة، واستبدالها بنظم تربوية جديدة تتكافأ مع تحديات العصر والمجتمع. وكان من أهم ما طرحته هذه الصيحة من تساؤلات ما يلى:[٢٣]

- هل المدرسة وحدة تربوية صالحة ولبنة أساسية للنظام التربوى فى حياتنا العصرية؟
- هل من الضرورى أن يكون التعليم فى مراحل متتالية على نحو ما نراه فى النظم التعليمية؟
- هل التربية الأساسية للإنسان تتم فى مرحلة مبكرة من حياته تنتهى بالشهادة؟
- هل من الضرورى أن يعد الإنسان للإنتاج قبل وضعه فى مواقع الإنتاج؟
- هل من الضرورى أن يكون التعليم جماعيًا وعن طريق وسيط بشرى مباشر؟
- كيف تلعب التكنولوجيا الحديثة دور أكثر فعالية فى تربية الإنسان المعاصر؟

وفى ضوء هذه التساؤلات وغيرها ظهرت مفاهيم: التربية المستمرة، التعليم المتكرر، التعليم الذاتى، المجتمع المعلم.

وهكذا يتضح أن المفاهيم الجديدة للتربية تعنى بالفرد من المهد إلى اللحد وتعنى أن الإصلاح التربوى لا يقتصر على تغيير جزئى فى التربية القائمة بل أنها تعنى ثورة تربوية شاملة تقتضى تجاوز الدراسة بالمدرسة إلى المجتمع المحيط بكل مؤسساته الاجتماعية.

وفى ضوء هذا التطور فى مفهوم التربية، أخذ التخطيط التربوى صيغًا مختلفة واجهت هذا التطور لتواكبه وتسير معه فى نفس الخط، مما أدى إلى توجهات معينة فى التخطيط التربوى فيما يمكن تسميتها مذاهب أو تصورات تتضح فيما يلى:

ثانيًا: مذاهب التخطيط التربوى التى واكبت التطور فى مفهومه التربية:

بينت الدراسة – فيما سبق – التطورات التى حدثت فى مفهوم التربية وقد ترتب على ذلك عدة تصورات فيما يتعلق بالتخطيط التربوى من حيث مفهومه وأدواته وأساليبه، ويتضح ذلك فيما يلى:

أ –التخطيط التربوى فى ظل المفهوم الأول للتربية:

"التربية هى التعليم النظامى"

وقد ترتب على ذلك اهتمام التخطيط التربوى بمضاعفة أعداد التلاميذ فى المدارس دون أن يكون للتربية معنى سوى المدرسة التقليدية، وحاولت الالتزام بالمعايير التقليدية فى تقديرها لمدخلات التعليم ومتطلباته. وكأن الهدف الأساسى للتعليم هو مضاعفة أعداد المتعلمين مع مرور السنين، بصرف النظر عما ينجم عن ذلك من مشكلات تربوية اجتماعية أهمها عدم الوفاق بين التعليم والمجتمع.[٢٤]

وأصبح التخطيط التربوى عبارة عن عمليات إحصائية ونماذج رياضية كل همها حساب أعداد التلاميذ نفقاتهم عبر الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة. كما انحصر التخطيط التربوى فى تعليم الصغار ممن يوجدون ضمن

حدود النظام التعليمى، دون اهتمام بالمتسربين منهم أو التفات إلى ما تقدمه المؤسسات الأخرى من أنشطة تربوية.

وفى ضوء ذلك التصور صار التخطيط التربوى معزولاً عن كل تخطيط اجتماعى. وانعدمت النظرة إليه على أنه جزء من التخطيط الشامل للتنمية الاجتاعية الاقتصادية.

ووفقًا لهذا التصور للتخطيط التربوى، لم يعد الإصلاح التربوى وثيقًا بالتنمية التربوية، حيث اهتم المسئولون بالنظام التعليمى من داخله من حيث التلميذ والكتاب والمنهج والمدرس.. إلخ، دونما حساب للعوامل الخارجية التى تحكم هذه المدخلات.

ب- التخطيط التربوى فى ظل المفهوم الثانى للتربية:

"التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى":

تغيرت النظرة إلى التخطيط التربوى – وفقًا لهذا المفهوم للتربية – فلم يعد يقصد به مد ماضى التعليم وحاضره فى المستقبل بواسطة عمليات رياضية تعالج التلميذ والصف والمدرسة والمعلم .. إلخ من زوايا عددية كمية. بل أصبح التخطيط التربوى متمشيًا مع اتجاهات المجتمع فى ضوء إمكاناته وما تفرضه الظروف والإمكانات المتاحة.

ومن هنا كانت نقطة البدء فى التخطيط التربوى الجديد هى المجتمع فى حركته نحو المستقبل باعتباره النظام الكبير الذى ينتمى النظام التعليمى إليه. ثم يسلط التخطيط التربوى عدساته العلمية على المجتمع الذى ينتمى إليه بقصد تحديد القوى والعوامل التى تؤثر فى التعليم سلبًا وإيجابًا مثال ذلك النمو السكانى، وعادات المجتمع وتقاليده واتجاهاته و .. ومعدلات التنمية الاقتصادية، ومستوى التقدم العلمى والتكنولوجى، ... هذه القوى والعوامل المجتمعية يحاول التخطيط التربوى حسابها لا فى الحاضر فحسب وإنما كذلك من حيث احتمالات تطورها ونموها فى المستقبل.[٢٥]

وبذلك يهتم التخطيط التربوى بكيف التعليم وكمه فى ذات الوقت، ويهتم كذلك بالكفاية الداخلية والخارجية للتعليم وما يتصل بها من تطوير المناهج والمعلمين والكتب و .. وكل عناصر العملية التعليمية.

وعلى ذلك يمكن القول أن التخطيط التربوى بهذا المفهوم يدخل ضمن مظلة التخطيط الشامل للمجتمع.

ومع ذلك، وبالرغم من أن التخطيط التربوى صار متسقًا مع التصور الاجتماعى الجديد للتربية وللتنمية التربوية، إلا أنه ركز على العامل الديموجرافى (السكانى) أكثر من العوامل الأخرى. وذلك فى سياق الاتجاه الديموقراطى والاعتراف بحق كل مواطن فى التعليم. وقد أدى ذلك إلى التوسع الكمى الخطى فى التعلم على حساب الجانب الكيفى.

جـ- التخطيط التربوى فى ظل المفهوم الثالث للتربية:

التربية هى التنمية الاقتصادية":

كانت التربية مقطوعة الصلة بالاقتصاد فى مجتمعات الماضى عندما كانت مرادفة للتعليم النظامى. ويبدو أن ذلك كان طبيعيًا حيث أن الاقتصاد كان تقليديًا.

ومع تطور الحياة الاقتصادية، تحولت العلاقة بين التربية والاقتصاد إلى علاقة عضوية. فالإنماء الاقتصادى ضرورة لابد منها لنماء التربية واتساع فرصها للناس، والنماء التربوى ضرورة لابد منها لإطراد نماء الاقتصاد.[٣٦]

وتبعًا لذلك صارت التنمية التربوية هى تطوير التعليم فى بعديه الكمى والكيفى بما يؤدى إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية. واهتم التخطيط التربوى بسد حاجات السوق من العمالة الماهرة التى تؤدى إلى زيادة الإنتاج واهتم كذلك بتوجيه التعلم لكى يحقق أكبر عائد بأقل تكلفة ممكنة.

ووفقًا لهذا التصور أخذ التخطيط التربوى يركز على مدخل القوى العاملة أو منهج الاحتياجات من القوى العاملة Manpower Approach للوفاء بمطالب سوق العمل وقطاعات الإنتاج من العمالة بمستويات معينة.[٣٧]

كما اهتمت دراسات التخطيط التربوى بمنهج الكلفة - العائد - كذلك Cost – Benfit انطلاقًا من أن التعليم يحقق عائدًا اقتصاديًا فعالاً فى ضوء أقل تكلفة ممكنة.(٢٨)

وبالرغم من مزايا هذا المنحى للتخطيط التربوى، فإنه لم يسلم من بعض القصور، حيث أن لب التعليم (جودته وكفايته) تمت معالجته من زوايا اقتصادية سطحية بسبب عدم نمو التفاعل والتجاوب بين الاقتصاديين والمربين بالدرجة التى تمكن الأولين من التغلغل فى صميم قضايا التربية وطبيعتها، أو تمكن الأخيرين من استيعاب المفاهيم الاقتصادية والإفادة منها فى معالجتهم للتربية.(٢٩)

د - التخطيط التربوى فى ظل المفهوم الرابع للتربية:

"التربية هى التعليم المستمر:

سبق القول أن تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية (المعروف بتقرير أرغارفور عام ١٩٧٢م) كان نقطة تحول كبير فى مفهوم التربية والتجديد التربوى، ظهرت معه التربية المستديمة.

وهذا المفهوم يضع المخططين أمام آفاق تربوية جديدة ويفرض جيلاً جديدًا من التخطيط والمخططين فى مجال التربية. وخلال السنوات الأخيرة بدأت إرهاصات لتحدي معالم هذا الجيل وخصائصه وحملت هذه الإرهاصات نعوتًا جديدة للتخطيط منها على سبيل المثال: تخطيط الموجهات، والجيل الثانى فى التخطيط التربوى، وتخطيط البدائل التربوية المستقبلية، والتخطيط المعيارى، والتخطيط المفتوح.(٣٠)

ومن خلال الكتابات حول هذا المذهب الجديد، تظهر دعوة إلى التحول من مجرد التخطيط التربوى الضيق إلى التخطيط الاجتماعى الثقافى، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الشامل، ومن التخطيط قصير الأجل إلى التخطيط طويل الأجل، ومن التخطيط بالقلة إلى التخطيط بالمشاركة، ومن التخطيط المركزى إلى اللامركزى.

ويبدو أن هذا التصور للتخطيط التربوى يصطدم مع الأزمة التربوية فى مواجهة الطلب الاجتماعى على التعليم فى ضوء التربية المستديمة، وذلك لأن تحقيق الطلب الاجتماعى يستلزم إمكانات مادية وبشرية ضخمة. بالإضافة إلى أن التربية المستديمة تستدعى أشكال أخرى جديدة من التعليم خارج المدرسة التقليدية مما يضيف أعباء جديدة على التخطيط التربوى من حيث الترشيد والاختيار بين البدائل المطروحة للإصلاح التربوى.

وقد دعى ذلك البعض إلى إطلاق بعض المفاهيم الخاصة بالتقشف عند التخطيط للتربية "Education In Austerity"[٣١].

ثالثًا: ثلاثة أجيال للتخطيط التربوى:

يتضح من العرض السابق للتطور فى مفهوم التربية أن عدة مذاهب أو اتجاهات فى التخطيط التربوى واكبت هذا التطور فى مفهوم التربية بدءًا من التعليم النظامى داخل حدود المدرسة حتى التربية المستديمة التى تمتد إلى ما بعد المدرسة، حيث المجتمع المعلم والتربية التعويضية والتعليم المفتوح والتعليم المتكرر وغيرها من الصيغ المختلفة للتربية المستمرة.

وفيما يتعلق بعصور (أجيال) التخطيط التربوى وارتباطه بمداخل أو مناهج تخطيط التعليم، يبين "سيلفان لوريبه" رئيس قسم التخطيط التربوى الأسبق باليونسكو أن هناك ثلاثة عصور للتخطيط التربوى هى:[٣٢]

العصر الأول: الذى عشناه جميعًا، حيث كان ولا زال نقطة انطلاق لكل دراسة. أنه عمل تقدير حسابى لما اتفقنا على تسميته بالطلب الاجتماعى ويقوم هذا العمل بالتحديد على وضع تنبؤات وفق معلمات معروفة أو مقدرة تتناول السكان ومعدلات الالتحاق وتدفقات النظام المدرسى و .. إلخ.

العصر الثانى: الذى أتاح لنا التأكيد على أن التربية – بوصفها استثمارًا – ينبغى لها أن تعطى البرهان على مردودها وعائدها. وترجم هذا العائد بحساب مخرجات قابلة للقياس الكمى، تتمثل فى القوة العاملة. وهذا الحساب

المستوحى من أهداف نمو معدلات الإنتاجية، كان يربط بين المدخلات (النفقات) التي كنا قد حللناها في (العصر الأول) والمخرجات المتمثلة بأثر القوة العاملة التي أعدها النظام التعليمي في القطاع المنتج.

العصر الثالث: الذى يتميز بظاهرتين متناقضتين هما: مقتضيات التربية المستديمة من جهة، والقيود المتزايدة على الموارد من جهة ثانية.

والملاحظ أن الطلب الاجتماعى على التربية ينمو باستمرار، كما أنه يزداد تشعبًا وتنوعًا لعدة اعتبارات منها ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وطموحات الآباء والأبناء وغيرها.

وإزاء هذه القيود التى تقابلها شدة الطلب الاجتماعى على التعليم، يسأل "سيلفان لورريه" سؤالا هامًا يتعلق بكيفية تهيئة مسئولى التعليم عن وضع التنبؤات واتخاذ القرارات التي تسمح بتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويبدو أن التطورات الحديثة التى أصبح معها العالم اليوم أشبه بقرية صغيرة تستدعى ظهور جيل رابع للتخطيط التربوى فى ضوء الكونية والشمولية والتكامل. ويستلزم ذلك إعداد مخططى التربية ومسئولى التعليم وإدارييه بمواصفات وخصائص تتواءم مع تداعيات التقدم الهائل فى تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتراكم الشديد لألوان المعارف.

ولعل هذا ما دعى كلاً من (هيكس وجيلت) Hicks, Gulltt – فى نظرتهما إلى إدارى المستقبل – إلى التأكيد على أهمية إدارة العمل بكفاية عالية وبسرعة كبيرة فى ضوء الاختيار من البدائل والأولويات.[٣٣] ويتطلب ذلك تهيئة المخطط التربوى ومتخذ القرار إلى أساليب الاختيار بين البدائل كما يتطلب التمكن من استخدام أساليب التنبؤ والضبط والتقدير والإسقاط وغيرها من الأساليب التى تهتم بدراسة علوم المستقبل.

رابعًا: نحو تخطيط تربوى فعال:

تبين مما سبق أن التخطيط التربوى - كأحد معالم الخطاب التربوى - تطور مع مفهوم التربية المتغير ليتجاوب معه وليعكس هذا المفهوم عمليات التربية والتعليم.

فلما كانت التربية هى التعليم النظامى كانت الوحدة النموذجية للتعليم هى الصف وعدد التلاميذ والكتاب والحصص و .. إلخ. وكان التعليم بمعزل عن السياق الاجتماعى دونما حساب للقوى الخارجية التى تؤثر فيه فى المجتمع وترتب على ذلك أن التخطيط التربوى مجرد عمليات إحصائية كل همها حساب أعداد التلاميذ وتدفقاتهم عبر المراحل الدراسية. وأصبح التخطيط التربوى معزولاً عن التخطيط الاجتماعى.

ولما كانت التربية هى التعليم النظامى فى سياق اجتماعى، امتد النظام التعليمى ليشمل مختلف القوى والمؤسسات التى يتفاعل معها فى المجتمع فيؤثر فيها ويتأثر بها، مستجيبًا للتغيرات التى تحدث فى المجتمع وأصبح التخطيط التربوى بالتالى متمشيًا مع اتجاهات المجتمع فى ضوء إمكاناته. كما أصبح يدخل ضمن مظلة التخطيط الشامل للمجتمع. ومع أنه (أى التخطيط التربوى) صار متسقًا مع التصور الاجتماعى الجديد للتربية، إلا أنه ركز على العامل السكانى أكثر من العوامل الأخرى متمشيًا مع اتجاهات الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية. وقد أدى ذلك إلى التوسع الكمى الخطى فى التعليم على حساب الجانب الكيفى.

ولما كانت التربية هى التنمية الاقتصادية، اهتم التخطيط التربوى بتوجيه التعليم لكى يحقق مستويات معينة من العمالة بأقل جهد وبأكبر عائد، وبالرغم من مزايا هذا الاتجاه ظهرت سلبيات أثرت على كفاية التعليم من أهمها صعوبة التفاعل بين رجال الاقتصاد ورجال التربية خاصة عند دراسة الأولويات لتخصيص الموارد المالية للتربية.

ولما كانت التربية هى التعليم المستمر، بدأت إرهاصات لتحديد معالم جيل جديد للتخطيط التربوى، حملت معها مسميات جديدة للتخطيط مثل تخطيط الموجهات، تخطيط البدائل، التخطيط المعيارى، التخطيط المفتوح.

وهناك من ذهب إلى القول بوجود ثلاثة أجيال للتخطيط التربوى تطورت مع التغيير التربوى. ويبدو أن جيلاً رابعًا فى التخطيط حان موعد ولادته. فتحت مسميات الكونية، العالمية، الكوكبة، العولمة، .. إلخ، وأيًا كانت المسميات، سيتم توسعًا وتجديدًا تربويًا معينًا. ولكن تحقيق التوسع والتجديد التربوى يجب أن يعتمد على التخطيط التربوى السليم. ذلك التخطيط الذى يتجاوز الكم إلى الكيف، ويعتمد العلم والموضوعية والتجريب أسلوبًا، كما يتبنى طريقة البحث عن البدائل التربوية المستقبلية منهجًا. محاولاً فى ذلك كله استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة أحسن استثمار لتحقيق الأهداف المطلوبة. وعندما يتم اختيار البديل (البدائل) الأفضل وينفذ بدقة وإخلاص وكفاءة، يصبح تعميم التعليم وتجديده حقيقة واقعة[٣٤].

ذلك هو التخطيط التربوى الفعال والذى تتضح معالمه فيما يلى:

معالم لتخطيط تربوى فعال:

تتعدد معالم التخطيط التربوى الفعال بقدر تعدد الجوانب المختلفة للنظام التعليمى، أن بعض هذه المعالم يمكن الإشارة إليها فيما يأتى:

١ - الأولويات والتخطيط التربوى:

تتمثل أهمية الأولويات التربوية - فى تخطيط التعليم - فى الترشيد والاختيار بين البرامج القائمة حاليًا، والحرص - فى ذات الوقت - على عدم إضافة أعباء جديدة للمشروعات التى تم إقرارها من قبل، خاصة عند قلة الموارد وزيادة أعباء التعليم. وقد بين (كيث Keith) أن الأساليب الفنية للتخطيط يفترض أنها تسهم فى توضيح سياسة (فلسفة) البدائل أو الاختيارات ووضعها بشكل منظم مما يحقق استجابة تربوية نوعية مناسبة للمدخلات.[٣٥]

وتأتى مرحلة تحديد نظام للأولويات (البدائل) ضمن المراحل الهامة لعملية التخطيط التربوى كما يقول بذلك (ثيرى Thierry).[٣٦]

وعن أهمية الأولويات التربوية فى الاختيار بين البرامج لتحقيق أهداف التخطيط التعليمى يذهب (هاربيسون Harbison) إلى القول بأن الوصول إلى الأهداف أو المرامى يعنى ضمنا الخطة وبرنامج العمل المعتمد أصلاً على اختيار الأولويات. إذ لا يمكن لأى دولة أن تحقق جميع أنواع التعليم الذى تحسبه ضروريًا ومرغوبًا. لذلك يجب الاختيار بين البرامج التى تتمتع بأولوية عالية وتؤجل البرامج ذات الأولوية المنخفضة.[٣٧]

وعلى ذلك توصى الدراسة بأهمية البحث عن نظام للأولويات التربوية فى كل خطة تربوية لتزيد الصورة وضوحًا أمام متخذ القرار.

٢- المشاركة والتخطيط التربوى:

يعد التخطيط التربوى عملية اجتماعية. ولأن التربية لا تستطيع العمل من فراغ اجتماعى – كما يرى تورستن هوسن Torsten Husen لهذا يصعب أن تكون أداة تغير اجتماعى بمفردها.[٣٨]

ومن هنا تصبح عملية التخطيط التربوى وإعداد الخطط التعليمية غير مقصورة على المخططين وحدهم. وبذلك تظهر أهمية المشاركة فى الخطط التربوية (مشاركة أصحاب الرأى والمشورة والجهات ذات العلاقة بالنظام التعليمى).[٣٩]

ولأهمية تخطيط المشاركة Participatory Planning عقدت منظمة التعاون الاقتصادى والإنماء (DECD) اجتماعًا عام ١٩٧٣ لتحديد معالم هذا النوع من التخطيط محذرة من مغبة المركزية والفوقية فى اتخاذ القرارات التربوية وكونهما شروطًا غير محمودة تعوق تنمية تخطيط المشاركى الحقيقى.[٤٠]

ولأهمية الإعداد الجيد لمن بيدهم سلطة اتخاذ القرار يذهب (ديلافريز Dilafruz) إلى أن الإصلاح التربوى – خاصة فى الدول النامية – يواجه

باعتراضات وصراعات غالبًا ما تنبئ عن فشل الجهود الحالية والمستقبلة لإصلاح التعليم، لذا فإن هذا الإصلاح يحتاج فى المقام الأول إلى الإعداد الجيد لمن بيدهم سلطة اتخاذ القرار بشأن الإصلاح والتجديد.[٤١]

لذا توصى الدراسة بضرورة المشاركة فى التخطيط من قبل جمهور المستفيدين والقائمين على التعليم على المستوى الإجرائى (معلمون – مديرون – طلاب – أولياء أمور – باحثون .. إلخ).

كما توصى بضرورة الإعداد الجيد لمن بيدهم سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط لشئون التربية والتعليم.

٣- العلاقات الشبكية وتهيئة القرارات:

نظرًا لتشابك العلاقات بين جوانب النظام التعليمى من جهة، وبين هذا النظام وجمهور المستفيدين والمؤسسات ذات العلاقة فى المجتمع. فلم تعد هذه العلاقات خطية، وإنما أصبحت تتخذ شكل شبكات (علاقات شبكية) بما بينها من نقاط تقاطع ونقاط التقاء.

لذا تصبح مهمة المخططين صعبة، ويستدعى ذلك تهيئة القرارات انطلاقًا من أن القرارات التى تتخذ بشأن التطوير أو الإصلاح فى النظام التربوى لن تستطيع أن تغير النظام تغييرًا جذريًا بين عشية وضحاها.

ذلك لأن القرارات الجوهرية إنما تأتى حصيلة سلسلة من القرارات الفرعية، حتى إذا تم الوصول إلى "مجموعة حرجة" من هذه القرارات الفرعية، وتلاقت مجموعة من الأوعية الدموية الفرعية فى شبكة كبرى تدفق دم جديد من شأنه أن يغير الشكل العام للنظام.[٤٢]

ومن ثم يجب التأكيد على تهيئة القرارات أمام فريق التخطيط بحيث تراعى فرص دخول فئات أخرى من الدارسين الذين لم تتح لهم فرصة التعليم فى حينها. ومن ثم يستطيع مهيئ القرارات أن يرسم خريطة لشبكات التغيير تتضمن

تحليلاً للأرقام والموارد والاستخدام الأمثل لها - وفى ضوء ذلك يقترح عددًا من الأولويات التى تسهل مهمة متخذ القرار.

٤- مدخل متكامل فى تخطيط التعليم .. كيف؟

تتعدد الأساليب أو المناهج أو المداخل فى تخطيط التعليم، منها الدراسة المقارنة، الأهداف الاجتماعية، الكلفة والعائد، الأهداف الاقتصادية، القوى العاملة. البرمجة الخطية، النماذج الرياضية.

وبالرغم من تعدد هذه المداخل فهناك ثلاثة شائعة الاستخدام هى مدخل القوى العاملة، ومدخل الكلفة والعائد، ومدخل الطلب الاجتماعى.

يهتم مدخل الكلفة والعائد بتحقيق مستويات تعليمية معينة فى مدة زمنية محددة بأقل كلفة ممكنة.

ويؤكد مدخل الطلب الاجتماعى على الأهداف الاجتماعية، حيث أن التعليم حق لكل أبناء المجتمع وأن هناك طلبًا اجتماعيًا يزداد باستمرار.

ولا مجال للمقارنة بين هذه المداخل من حيث الأفضلية، إذ أن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية قد تفرض - أحيانًا - اتباع أى من هذه المداخل فى تخطيط التعليم.

وقد تكون ظروف المجتمع المصرى - فى هذه الآونة - بحاجة إلى مدخل متكامل فى تخطيط التعليم. ذلك المدخل الذى يجمع بين المداخل الثلاثة: القوى العاملة، الكلفة العائد، الطلب الاجتماعى.

فتحقيق التعليم لكل راغب فيه وقادر عليه وطامح إليه مطلب حيوى وضرورى لمجتمع ينشد التقدم. وتحقيق هذا التعليم بمستويات مختلفة وتخصصات معينة فى ضوء متطلبات العمل والإنتاج يضمن مؤهلات عالية المستوى وقضاء على البطالة بأشكالها. وتحقيق هذه المستويات من التعليم بكفاية مرتفعة وفى أقل وقت وبأقل كلفة ممكنة، يوحى بعائد ومنفعة وخير عظيم.

٥- الكونية والهوية فى التخطيط التربوى:

نتيجة للتغيرات المتسارعة والتطورات المفاجئة التى تحدث فى العالم المتقدم بخطى سريعة ظهر ما يسمى بالنظام العالمى أو النظام الدولى الجديد، ولا يتسع المقام للخوض فى تداعيات هذا النظام والملابسات التى تحيط به، ومع ذلك تشير الشواهد إلى عدم أهلية هذا النظام لإدارة الأزمات الدولية.

وامتداد لهذا النظام ظهر مفهوم العالم كقرية صغيرة نتيجة لثورة الاتصالات وإلى الاتجاه نحو الكوكبة أو الكونية أو "العولمة" - كما يسميها حامد عمار - فى مجال الثقافة باعتباره قدرًا محتومًا نحو ثقافة موحدة.(٤٣)

والتربية والتعليم وكل ما يتصل به من عمليات التخطيط والإدارة والتقويم .. إلخ، لا شك كلها مرتبطة بالتغيرات التى تحدث بالمجتمع. وهى معرضة للتأثر بالاتجاه نحو الكونية أو العولمة بما فيها من إيجابيات وسلبيات.

وهناك من يحذر من التوجه إلى هذه الكونية، ذلك لأن القيم والثقافات المفروضة - من خلال الانفتاح على المجتمعات وتلاقى الثقافات - تؤدى إلى إضفاء قدر من النسبية على المعايير والقيم، .. ، والنتيجة الحتمية لذلك هى زعزعة البنى السيكولوجية والتنظيم المادى والأخلاقى والقيمى للمجتمع.(٤٤)

لهذا يجب التمييز الواعى بين العالمية والإنسانية من ناحية وبين الكوكبة من ناحية أخرى، وبين سيادة الدولة وخصوصيتها الثقافية من ناحية، وبين القرية الصغيرة وهيمنة الدول الكبرى من ناحية أخرى - نحن مع العالمية والإنسانية - على حد تعبير حامد عمار - التى ترى أن إنتاجها وثقافتها متاحة لكل الشعوب وفق اختيارها الحر، أما الكوكبة فى صورتها الواقعية فإنها تحمل فى ثناياها غزوا ثقافيًا وفرض نمط قيمى يعتبره أصحابه خاتمة ما بلغته حضارة الإنسان، وأنه نهاية التاريخ فى صناعة أفضل نمط حضارى.(٤٥)

ومن هنا تقع مسئولية ضخمة على كل من المخطط التربوى ومتخذ القرار فى ضوء الأحداث الجارية فيما يتعلق بأى تغيير أو تطوير فى سياسة التعليم.

مراجع الدراسة

١- أ. م. هوبرمن: كيف يحصل التغيير في التربية، ترجمة أنطوان خوري، في مجلة التربية الجديدة، العدد الأول، السنة الأولى، ديسمبر ١٩٧٣. ص١٠١.

٢- للمزيد من التفصيل عن العوامل المعيقة للتغيير وعن خصائص المقاومين والمجددين: راجع

- أ. م. هوبرمن: كيف يحصل التغيير في التربية، ترجمة أنطوان خوري، في مجلة التربية الجديدة، العدد الثاني، السنة الأولى، أبريل ١٩٧٤.

- كول. س. برمبك: العوائق الاجتماعية أمام التغير التربوي في التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، تأليف جون و. هانسون وآخر، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار نهضة مصر ١٩٧٦، ص٣٤٢.

٣- محمد أحمد الغنام: مذاهب التخطيط التربوي من منظور مفهوم التربية المتطور، في مجلة التربية الجديدة العدد الأول، السنة الأولى، مرجع سابق، ص٢٩.

٤- المرجع السابق: ص٣٠.

5- Keith M. Lewin: Education in Austerity, Options for Planners, Unesco, IIEP, Paris, 1987, p. 12.

٦- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠، ص٦.

7- Thierry Malan: Educational Planning As a Social Process, Unesco, IIEP, Paris, 1987, p. 11.

8- Unesco: World Conference on Education for All, in: Rosta Bulletin, No. 22, July, 1990.

9- James P. Grant: the State of the world's Childern, Unesco, Oxford University Press, 1991, p. 26.

١٠- اليونسكــو . عملية التخطيط الـتربوى (مـترجم) الوحـدة الأولى: التربيـة فـى محتمع متغير، مكتب التربيـة العربـى لـدول الخليـج، الريـاض، ١٩٩١. ص٢٣.

١١- محمد أحمد الغنام: ص٣٠.

١٢- المرجع السابق: ص٣١.

١٣- نفس المرجع: ص٣١.

١٤- نفس المرجع: ص٣٣.

١٥- حامد عمار: فى التوظيف المستقبلى للنظام التربوى. فى مجلة التربية والتنميـة، السنة الثانية، العدد الثانى، يناير ١٩٩٣، ص١٦٨.

١٦- لا يتسع المقام لكتابة هذه الدراسات والنتـائج التـى توصلت إليها، ولتفصيـل ذلك يمكن الرجوع إلى المصادر التالية، على سبيل المثال:

- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧، ص ص١٩٦ - ٢٠٠.

- محمـد منـير مرسـى: الإدارة التعليميـة، الطبعـة الثانيـة، أصولهـا وتطبيقاتـها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧، ص ص٢٤٨ - ٢٥٠.

- هاديه أبو كليلة: العـائد الاقتصادى مـن التعليـم الثـانوى الصنـاعى فـى مصر، رسالة ماجستير، كلية التربيـة، جامعة المنصورة، ١٩٨١، ص ص٧٣ - ٩٤.

١٧- محمد أحمد الغنام: مرجع سابق، ص٣٦.

18- Hector Correa: Quantitative Methods of Educational Planning, Unesco International Textbook Com. 1969, p. 26.

١٩- محمد أحمد الغنام: مرجع سابق، ص٣٦.

٢٠- وليم بـلات: تقرير ادغـارفور نقطـة تحـول فـى التخطيـط التربوى، مجلـة التربيـة الجديدة، السنة الأولى، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣، ص١١.

٢١- أكرم البياتي: السياسات والتخطيط التربوى للتنمية والتجديد، فى تخطيط الإصلاح التربوى وتحديث الإدارة فى الدول العربية، تحرير طاهر الغنام، اليونسكو، بيروت، ١٩٨٠، ص١٠٨.

٢٢- ف. كومـــز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، د. ت.

٢٣- محمد أحمد الغنام: مرجع سابق، ص٣٨.

٢٤- للمرجع السابق: ص٣٢.

٢٥- نفس المرجع: ص٣٤.

٢٦- عن العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، راجع على سبيل المثال:

- محمد أحمد الغنام: العلاقة بين التعليم والاقتصاد، صحيفة التربية الحديثة، العدد الثالث، القاهرة، ١٩٦٩، ص٢٤٢.

- John Vaizey: The Economics of Education, London, Macmillan Press Ltd, 1973, pp. 18 – 21.
- John Sheehan: The Economics of Education, London, George Allen, 1973, p. 59.

٢٧- لمزيد من التفصيل، راجع:

- John Sheehan: Op., Cit., P. 82.
- H.S. Parnes: Scope and methods of human resource and Educational Planning, in: O.E.C.D, Human Resource Development, Paris, 1965 pp. 15 – 35.

28- John Vaizy: Op., Cit., p. 51.

٢٩- محمد أحمد الغنام: مذاهب التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص٣٧.

٣٠- للتفصيل حول هذه النعوت الجديدة للتخطيط التربوى، راجع:

- وليم بلات : مرجع سابق، ص١٧.

- محمد أحمد الغنام: مذاهب التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص٣٩.

31- Keith M. Lewin: Op., Cit.

٣٢- سيلفان لوربيه: تخطيط التربية المستديمة، مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثانى، أبريل ١٩٧٤، ص ص٣٥ – ٣٧.

33- Herbert G. Hicks, C. Ray Gulltt: Management 4th ed., Mc Graw Hill Inc., 1981, p. 615.

٣٤- سعاد خليل اسماعيل: مفاهيم واتجاهات جديدة فى التخطيط لتطوير المناهج، مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثانى، أبريل ١٩٧٤، ص٥٥.

35- Keith M. Lewin: Op., Cit., p. 8.

36- Thierry Malan: Op., Cit, p. 11.

٣٧- فردريك هاربيسون: الأولويات والاختيارات فى تطوير المصدر البشرى، ترجمة رياض البنا، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٠، ص٨.

38- Toysten Husen: Higher Education and Social Stratification, IIEP, Unesco, Paris, 1987, p. 19.

٣٩- مهنى غنايم: دليل الأساليب العلمية فى إعداد الخطط التربوية، مجلة رسالة الخليج العربى، السنة الثامنة، العدد ٢٦، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨، ص٧٣.

٤٠- وليم بلات : مرجع سابق، ص٤٠.

41- Dilafruz R. Williams: The Predicatable failure of educational reform in: Edicational Administration Quarterly, Vol. 28, No. 2, University of Vtah, 1992, p. 269.

٤٢- سيلفان لوريه: مرجع سابق، ص٤٠.

٤٣- حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر، محاضرة ألقيت فى المؤتمر العلمى السنوى الرابع عشر "التعليم والإعلام" رابطة التربية الحديثة، ١١ – ١٣ يوليو ١٩٩٤، ص٤٧.

٤٤- أحمد مختار أمبو: المشكلات العالمية واتجاهات خطة اليونسكو متوسطة الأجل (١٩٨٤ – ١٩٨٩) مجلة التربية الجديدة، العدد ٢٦، السنة ٩، أغسطس ١٩٨٢، ص٤٣.

٤٥- حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر، مرجع سابق، ص٤٧.

الدراسة الثالثة

مشكلة الإهدار التربوى فى الدول العربية

مقدمـــة

يعد التعليم عصب الحياة في المجتمعات على كافة أشكالها وتوجهاتها إذ أنه الأساس في إعداد القوى البشرية - بالكم والكيف المناسبين - اللازمة للنهوض بتنمية المجتمع وتحقيق أهداف خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وبالتالي تحقيق الرفاهية لأبناء المجتمع.

فضلاً على أنه - أي التعليم - يكسب الفرد العادات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تمكنه من التفاعل مع الجماعة والتأثر بها والتأثير فيها.

ويعد التعليم استثمارًا بشريًا يحقق عائدًا اقتصاديًا للفرد وللمجتمع إذا ما أحسن هذا الاستثمار، ومن هذا المنطلق - بالإضافة إلى ما يحققه التعليم من أهداف أخرى - تنفق الحكومات على التعليم آملة أن يعود عليها وعلى شعوبها بفوائد كثيرة مادية كانت أم معنوية.

وتتحقق هذه العوائد وتلك الفوائد حينما يتمكن النظام التعليمي من الوصول بكفاءته إلى أعلى درجة ممكنة، وحينئذ يكون الإهدار التربوي أقل ما يمكن.

ويكون الإهدار التربوي أقل ما يمكن حينما يتدفق الطلبة خلال مراحل التعليم بمعدلات نجاح مرتفعة ومعدلات رسوب وتسرب وإعادة منخفضة ويتحقق ذلك أيضًا حينما يخرج النظام التعليمي مخرجاته (الطلبة) بالكم والكيف المناسبين لمتطلبات التنمية - باقي كلفة ممكنة.

والإهدار التربوي في مفهومه البسيط هو الخسارة (الفاقد) التي تنتج عن رسوب وتسرب وإعادة الطلبة في النظام التعليمي.

ونظرًا لأن الإهدار التربوي ظاهرة يمكن أن تحدث في أي نظام تعليمي، فقد دعى ذلك بعض المتخصصين في هذا المجال والمهتمين به إلى القول بأن "الإهدار التربوي مشكلة عالمية"[1]

ولكون الإهدار التربوى مشكلة عالمية، يصبح بالتالى مشكلة فى عدة دول ومنها الدول العربية، وإن كان البعض يرى أن ظاهرة الإهدار التربوى أكثر شيوعًا فى الدول النامية بالذات حيث "أن الأدبيات المتوفرة عن الإهدار التربوى تشير بشكل واضح إلى أن هذه المشكلة هى مشكلة تخص أنظمة التعليم فى البلدان النامية بالذات، وتشكل نزيف للموارد البشرية والمادية المحدودة المتاحة للتعليم".[٢]

ويمثل الإهدار التربوى - فى الدول العربية - قضية أساسية ويشكل قوة مدمرة للكفاية الداخلية لهذه الأنظمة وللجهود المبذولة لتطويرها، حيث تشير إحصاءات التعليم المتوفرة إلى أن الإهدار التربوى يستحوذ - فى المتوسط - على أكثر من ٢٠٪ من مجمل ما ينفق من مال سنويًا على التعليم النظامى فى الدول العربية. وما من أحد يستطيع أن يتصور أن مشروعًا تنمويًا يمكن أن يدار بنجاح، تصل نسبة الهدر فيه إلى ٢٠٪ من رأسماله.[٣]

ولما كان الإنسان العربى رأسمال هذه الأمة، ولما كانت التربية صانعة هذا الإنسان، يصبح البحث فى أساليب تجويد التعليم ورفع كفايته أمرًا دائم الأهمية، خاصة فى هذه المرحلة الحرجة التى تواجه الأمة العربية بكل التحديات الخطرة والتى تلقى على التربية مسئوليات جديدة فى تحديث المجتمع العربى وتطويره وتعزيز قدراته وتجديد طاقاته ليدافع عن تراثه ووجوده.[٤]

ومن أجل ذلك تعقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية وتجرى البحوث العلمية والدراسات للوقوف على مستوى الأنظمة التعليمية وتقويمها وتوجيه مسارها وجهة صحيحة تصل بها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاءة بما يساهم فى تكوين الإنسان العربى وإعداده إعدادا قويمًا.

ومن هذه الندوات ندوة المسئولين والخبراء حول "سبل علاج الهدر فى التعليم" والتى ستعد المرجع الرئيسى للبحث الحالى فى إلقاء الضوء على الإهدار التربوى فى الدول العربية بغية تصور بعض الأسس والمحاور التى يمكن أن تشكل استراتيجية عربية للحد من الإهدار التربوى والتغلب عليه.

وبناء على ذلك تصبح المشكلة التى يعالجها البحث الحالى محددة، فى التساؤلات الآتية:

١- ما واقع الإهدار التربوى فى الدول العربيى، كما يتضح من خلال وثائق ندوة المسئولين والخبراء حول "سبل علاج الهدر فى التعليم".؟

٢- ما الاقتراحات والأساليب التى اتبعتها هذه الدول للحد من الإهدار التربوى فيها؟

٣- ما الأسس (المحاور) التى تشكل استراتيجية عربية للحد من الإهدار التربوى والتغلب عليه؟

وقبل الإجابة على هذه التساؤلات يقدم الباحث فكرة موجزة عن الندوة المشار إليها فيما يأتى:

موضوع الندوة: سبل علاج الهدر فى التعليم.

موعد انعقادها: فى الفترة من ٥ إلى ٩ ديسمبر ١٩٨٧م

مكان انعقادها: المنامة بالبحرين:

تنظيم الندوة: نظمت من قبل مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية بالتعاون مع لجنة البحرين الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وشارك فيها مجموعة من المسئولين والخبراء من وزارات التربية والتعليم والجامعات ومراكز البحث العلمى فى كل من: البحرين، الأردن، الكويت، العراق، سوريا، لبنان، قطر ومصر بالإضافة إلى خبراء من مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية.

أهداف الندوة:[٥]

١- تدارس ظاهرة الهدر فى التعليم بمختلف مراحله واقتراح سبل معالجتها.

٢- تدارس واقع الهدر التربوى فى الدول العربية المشاركة فى الندوة من حيث حجمه وجوانبه وأسبابه وآثاره.

٣- تبادل الخبرات بين المسئولين والخبراء المشاركين فى الندوة حول ظاهرة الهدر وسبل معالجتها.

٤- اقتراح السبل الملائمة لمعالجة الهدر فى الدول العربية المشاركة فى الندوة.

وثائق الندوة:

١- الهدر فى التعليم العالى وسبل علاجه.

٢- الإهدار التربوى ومعالجته فى ضوء بيداجوجية جديدة.

٣- الإهدار التربوى.

٤- الإهدار التربوى فى البحرين.

٥- أهم الممارسات التربوية التى اتبعت فى معالجة ظاهرة الهدر فى البحرين.

٦- التأخر الدراسى فى المدرسة البحرينية وعوامله الاجتماعية.

٧- الهدر التربوى فى التعليم العام فى الجمهورية العربية السورية، دراسة تربوية احصائية.

٨- الإهدار التربوى فى دولة قطر.

٩- الهدر فى التعليم وسبل تلافيه فى دولة الكويت.

١٠- جهود وزارة التربية نحو معالجة الهدر فى التعليم فى دولة الكويت.

١١- تسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام الحكومية خلال فترة من العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ حتى ١٩٨٦/٨٥م والأسباب المؤدية لهذه الظاهرة بدولة الكويت.

١٢- دراسة مقارنة للإهدار التربوى فى دول الخليج العربية.

بعد هذه الفكرة الموجزة عن الندوة يأتى الباحث إلى أهداف البحث الحالى وحدوده وخطته.

أهداف البحث الحالى:

لم يكن الهدف من البحث هو كفاية تقرير عن الندوة من حيث التعريف بها وموضوعها وتنظيمها وتمويلها و .. إلخ كما هو متبع غالبًا فى كتابة التقارير عن الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية وهو ما يعد أسلوبًا تقليديًا من وجهة نظر الباحث - بل استهدف البحث الحالى إلقاء الضوء على ظاهرة غاية فى الأهمية هى ظاهرة الإهدار التربوى فى بعض الدول العربية التى تناولتها وثائق الندوة.

وتتحدد أهداف البحث فى الآتى:

١- تعريف الباحثين والدارسين والمهتمين بظاهرة الإهدار التربوى بالندوة وموضوعها وأهدافها و .. إلخ، لأن ذلك ربما يفتح أمامهم مجالات جديدة لمزيد من البحث والدراسة فى هذا المجال.

٢- توجيه نظر المسئولين من مديرين ومعلمين و .. إلخ إلى أهمية الظاهرة وخطورتها وحجمها والأسباب المؤدية إليها لأن ذلك ربما يسهم فى إيجاد الحلول المناسبة وفى اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية.

٣- وضع أسس (محاور) لاستراتيجية عربية قد تساهم فى الحد من الإهدار التربوى والتغلب عليه فى الدول العربية.

حدود البحث:

إلقاء الضوء على الإهدار التربوى من حيث حجم المشكلة وأسبابها وأساليب علاجها يقتصر على بعض الدول العربية التى تناولتها بحوث الندوة وفى مراحل التعليم العام قبل الجامعى[٧]، وذلك من خلال وثائق الندوة. والدول العربية محل البحث الحالى هى: "البحرين، الكويت، سلطنة عمان، قطر وسوريا.

منهج البحث وخطته:

لتحقيق أهداف البحث الحالى وللإجابة على تساؤلاته سابقة الذكر فقد استخدم الباحث المنهج التوثيقى من حيث الرجوع إلى وثائق الندوة لتصنيفها

وتحديد البحوث التى تتصل بالإهدار التربوى فى الدول العربية المشار إليها ثم ابراز حجم المشكلة فى كل منها وأسبابها والأساليب المقترحة لعلاجها.

وقد جاءت خطوات البحث على النحو الآتى:

أولا: استعراض حجم مشكلة الإهدار التربوى فى الدول العربية التى سبق تحديدها.

ثانيا: استعراض الأسباب المسئولة عن الإهدار التربوى فى هذه الدول

ثالثا: توضيح طرق وأساليب معالجة هذه الأسباب.

رابعا: وضع تصور مقترح (أسس أو محاور) لاستراتيجية عربية للحد من الإهدار التربوى والتغلب عليه فى الدول العربية.

وفيما يلى عرض لهذه الخطوات بشئ من التفصيل:

أولا: حجم مشكلة الإهدار التربوى فى الدول العربية:

توضح وثائق الندوة حجم المشكلة، وهو على النحو التالى:

فى البحرين:

بالنسبة للرسوب، فقد بلغت نسبته - وفقًا لإحصاء ١٩٨٤/٨٣م - ٨,٥٪ للذكور، ٧,٨٪ للإناث فى المرحلة الابتدائية.

وفى المرحلة الإعدادية بلغت هذه النسب ١٨,٥٪ للذكور، ٧,٥٪ للإناث.

أما فى المرحلة الثانوية فقد كانت هذه النسب ١٣٪ للذكور، ٤,٠٪ للإناث.

وبالنسبة للإعادة، بلغت نسبتها ١٢,٧٪ للذكور، ١,٧٪ للإناث. فى المرحلة الابتدائية، وفى المرحلة الإعدادية بلغت ١٤,٢٪ للذكور و٨٪ للإناث، أما فى المرحلة الثانوية فكانت ٩,١٪ للذكور، ٤,٩٪ للإناث وفقًا لإحصاء ١٩٨٣/٨٢م.

أما بالنسبة للتسرب فقد بلغت نسبته - وفقًا لإحصاء ١٩٨٤/٨٣م - فى المرحلة الابتدائية ٠,٧٪ لكل من الجنسين، ٢,٤٪ فى المرحلة الإعدادية ١,٣٪ فى المرحلة الثانوية.

وقد أدى الرسوب والإعادة والتسرب إلى الإهدار التربوى الذى تمثل فى زيادة متوسط عدد السنوات الدراسية اللازمة لتخريج الطالب/ الطالبة عن المدة

الفعلية المحددة للمرحلة الدراسية "ففى الفترة ما بين عامى ١٩٧٤/٧٣، ١٩٧٨/٧٧م، اتضح أن متوسط عدد السنوات اللازمة لتخريج تلميذ واحد فى المرحلة الابتدائية فى البحرين بلغ ٨,٥١سنوات، كما بلغ ٧,٦٩ سنوات لتخريج تلميذة واحدة"

وهو يزيد عن المدة المحددة للمرحلة الابتدائية بحوالى ٢,٥سنة للذكور، سنتان للإناث. مما يتسبب فى زيادة حجم الإهدار التربوى.

فـــى الكــويـــت:

توضح الوثيقة رقم (١٢) أن متوسط عدد السنوات الدراسية اللازمة لتخريج طالب/ طالبة خلال الفترة (٧٤/٧٣ - ١٩٧٨/٧٧م) هى:

٤,٢٦ للذكور، ٤,٦٦ للإناث فى المرحلة الابتدائية.

٦,٢٤ للذكور، ٥,٤ للإناث فى المرحلة الإعدادية.

٥ للذكور، ٤,٧ للإناث فى المرحلة الثانوية.

وهذا يعكس وجود إهدار تربوى يتمثل فى زيادة عدد السنوات اللازمة للتخرج عن عدد السنوات المقررة.

وتدل إحصاءات الفترة (٧٩/٧٨ - ١٩٨٦/٨٥م) على انخفاض نسبة التسرب عنها فى الفترة السابقة، حيث بلغت ١,٦٪ للذكور، ١,٥٪ للإناث المرحلة الابتدائية. وفى المرحلة الإعدادية، بلغت ٤,٨٪ للذكور، ٪ للإناث، أما فى المرحلة الثانوية فقد بلغ متوسطا للتسرب ٧,٣٪ للذكور ٣,٤٪ للإناث.[١١]

ومن خلال إحصاءات وزارة التربية بالكويت - عام ١٩٨٦/٨٥م - يتضح متوسط معدلات التسرب بلغت ١,٧٪ للذكور، ١,٥٪ للإناث فى المرحلة الابتدائية، وفى المرحلة الإعدادية بلغت ٣,٨٪ للذكور، ٢,٨٪ للإناث، فى المرحلة الثانوية فقد بلغت هذه المتوسطات ٤,٧٪ للذكور، ٦٪ للإناث.[١٢]

سلطنة عمان:

أجريت دراسة عن الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى فى سلطنة عمان، وضحت أن نسبة التسرب فى المرحلة الابتدائية خلال الفترة من ١٩٧٤/٧٣م إلى ١٩٨١/٨٠م بلغت حوالى ٢٦٪، وكانت هذه النسبة فى الصف الأول الابتدائى وحده ١٨,٥٪. أما فى المرحلة الإعدادية فقد بلغت نسبة التسرب ٪ فى الصف الأول، ١,٢٪ فى الصف الثانى، ٢٣,٣٪ فى الصف الثالث.

وتوضح إحدى وثائق الندوة أن نسب الإهدار الكمى فى التعليم الابتدائى فى سلطنة عمان مرتفعة، حيث بلغ معدلها ٣٦,٨٪ للذكور بين عامى ١٩٧٢، ١٩٨٢م ويمثل التسرب منها نسبة ٢٥,٩٪ أى أن أكثر من ربع التلاميذ[١٤].

وبالنسبة للإناث فنسبة تسربهم ليست أفضل منها للذكور إلا بقدر يسير، حيث بلغت حوالى ٢٨٪ وتدل الإحصاءات على أن عدد السنوات التى يقضيها التلاميذ الذكور فى المرحلة الإبتدائية يبلغ ٨,٧٪ سنوات بدلاً من السنوات الست المقررة رسميًا للانتهاء من هذه المرحلة.

وهذا يعنى وجود إهدار مقداره ٢,٧٪ سنة دراسية هى الفرق بين عدد السنوات اللازمة لتخريج الطالب وعدد السنوات المقررة رسميًا (٦ سنوات).

فـــى قطـــــر:

يتضح من خلال الوثيقة رقم (٨) أن حجم التسرب فى جميع مراحل التعليم فى مدارس قطر عام ١٩٧٥/٧٤م - قد بلغ ١١٣٨ طالبًا وطالبة، منهم ٧١٢ متسربين من المرحلة الابتدائية، أى ما يزيد عن ٦٣٪ من مجموع المتسربين.[١٦]

ونتيجة لتتبع فوج دراسى من الطلبة فى المرحلة الابتدائية بقطر - عام ١٩٧٥/٧٤م - اتضح أن عدد الراسبين يشكلون ٦٢,٦٪ من مجموع عدد الطلبة الذين يتكون منهم الفوج وتسرب منهم حوالى ١٥,٦٪.[١٧]

وقد بلغ عـدد المتسربين فـي العـام الدراسـي (١٩٧٦/٧٥) ١٥٧٥ متسـربًا يتوزعـون على مراحل التعليم قبل الجامعي، وبلغ عـدد المتسربين فـي المرحلـة الابتدائية وحدها ٩٥٢ متسربًا، منهم ٥٥٢ من الذكور، ٤٠٠ من الإناث.[١٨]

وبالنسبة لمتوسط عدد السنوات الدراسية اللازمة لتخريـج طـالب/ طالبـة خلال الفترة (٧٤/٧٣ - ١٩٧٨/٧٧م) توضحه الوثيقة رقم (١٢) وهـو كـالآتي: ٨.٢٢ للذكور، ٧,٨٩ للإناث في المرحلة الابتدائية.

٣,٨ للذكور، ٣,٤٤ للإناث في المرحلة المتوسطة.

٣,٦ للذكور، ٣,٤١ للإناث في المرحلة المتوسطة.[١٩]

لها تزيد عن عدد السنوات الفعلية المقـررة للتخـرج. وهـذا يعنـي وجـود فـاقد تعليمـي ناتج عن الإهدار التربوي.

فـــي ســـوريـــا:

توضح الوثيقة رقم (١١) أن نسب الإهدار التربوى فى سوريا - تبلغ أقصاها - في المرحلـة الابتدائيـة عـام ١٩٧٨م. - فـي السـنتين الأولى والثالثـة، ففـي السـنة الأولى بلغت نسبة الأهدار التربوى ٢٣,٨٪ للذكور، ٢٠,٨٪ للإناث، وفي السـنة الثالثة بلغت ٤٣,٨٪ للذكور، ٣٠,٩٪ للإناث.

وتوضح الوثيقة - كذلك - أن متوسط معـدل السـنوات الدراسـية اللازمـة يتخرج في المرحلـة الابتدائية (١٩٧٨م) قـد بلـغ ٨,٤ سنة دراسية، كمـا لـه مـن بـين ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالصف الأول الابتدائي يتخرج منهم فقط ٣٦ تلميذًا بعد سـت سنوات (وهي الفترة الرسمية المقررة للمرحلة الابتدائية.

وهـذا يعنـي أن ٢,٤ سنة دراسية تهدر حتـى يتخـرج التلميـذ مـن المرحلـة الابتدائيـة. كمـا أن نسـبة المتخرجـين بنجـاح (دون رسـوب أو تسـرب) لا تزيـد عـن ٣٦,٩٪ من مجموع التلاميذ الملتحقين مما يشكل إهدارًا تربويًا كبيرًا.

كما توضح الوثيقة رقم (٩) الإهدار التربوى فى سوريا كما يأتى:

١٣,٢٪ للذكور، ١٣,٣٪ للإناث فى الصف الأول الابتدائى، ثم انخفضت هذه النسبة - عام ١٩٨٦/٨٥م إلى ١٢,٤٪ للذكور، ١١,٨٪ للإناث وكانت نسبة التسرب - ١٩٨٢/٨١م - ٢,٩٪ للذكور، ٤,٢٪ للإناث.

وبالنسبة للمرحلة الإعدادية، فقد كانت نسبة التسرب ٢٤,٧٪ للذكور، ١٨,٧٪ للإناث، فى الصف الأول، ١٤,٩٪ للذكور، ١١,٨٪ للإناث فى الصف الثانى، ٤٤,٩٪ للذكور، ٣٩,٨٪ للإناث فى الصف الثالث. بينما كانت نسبة التسرب ١٥,٨٪ للذكور، ١٤,٨٪ للإناث فى الصف الأول عام ١٩٨٦/٨٥م.

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية، فقد كانت نسبة الرسوب ٥٢٪ للذكور، ٤٦,٩٪ للإناث فى الصف الثالث الأدبى - عام ١٩٨٦/٨٥م - ونسبة التسرب ٤,٢٪ للذكور، ٦,٢٪ للإناث فى الصف الأول الثانوى.

ولا شك أن هذه النسب تعكس إهدارًا تربويًا كبيرًا.

من خلال العرض السابق لمشكلة الإهدار التربوى من واقع وثائق ندوة المسئولين والخبراء حول "سبل علاج الهدر فى التعليم: تتضح عدة أمور هى:

١- يتمثل الإهدار التربوى فى الرسوب والإعادة والتسرب.

٢- يعد الإهدار التربوى الناتج عن الرسوب والإعادة كبيرًا، وعلى الرغم من ذلك لازالت الدراسات والبحوث لا تهتم به بنفس درجة اهتمامها بالإهدار التربوى الناتج عن التسرب.

٣- يختلف حجم الإهدار التربوى بين الدول التى تناولتها وثائق الندوة، كما يختلف هذا الحجم بين المراحل الدراسية فى الدول الواحدة، من الصفوف الدراسية نفسها.

٤- يتضح حجم مشكلة الإهدار التربوى فى المرحلة الابتدائية بصورة أكبر منه فى المراحل التعليمية الأخرى.

٥- متوسط عدد السنوات الدراسية اللازمة لتخريج طالب/ طالبة فى مرحلة تعليمية ما يزيد عن عدد السنوات الفعلية المقرر للمرحلة، مما يتسبب فى الإهدار

التربوى وبالتالى فى إنفاق أموال لا طائل منها كان يمكـن أن توجه إلى تحسين كفاءة النظام التعليمى وتوفير أماكن تستوعب الطلبة الذيـن فاتتهم فرصة التعليم بسبب القصور فى استيعاب من هم فى سن التعليم.

ثانيًا: أسباب الإهدار التربوى فى الدول العربية:

فى البحرين:

يرجـع الإهـدار الـتربوى فـى البحريـن إلى عـدة أسـباب منـها الأسـباب الاجتماعيـة والاقتصاديـة (كالخلافـات العائليـة، وتدنـى المسـتوى الاقتصـادى والاجتماعى والثقافى للأسرة، واضطرار التلاميذ للعمل مع آبائهم، وتزويج البنات فـى سن مبكـرة، وعـدم اقتنـاع الأهـل بأهميـة التعليـم .. إلخ) ومنـها الأسـباب التربويـة (كاكتظاظ المنـهج وعـدم ارتباطـه ببيئة التلاميـذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، ومستواهم، وعدم التأهيل الكافى للمعلم، وعدم توفر الوسائل التعليمية، وطغيان وسائل التعليم والتقويم التقليدية، وتكدس الفصل بالتلاميذ وقصور الإرشاد التربوى .. إلخ)

فـــى الكـــويـــت

توجد عدة عوامل تؤثر فى التسـرب، وبالتـالى يحدث الإهـدار التربوى فـى الكويت، من هذه العوامل[٢٣]

- العوامـل المدرسـية كالمنـهج الدراسـى الـذى لا يلبـى حاجـات الطلبـة النفسـية والفكرية، وعندما يكون المنهج غير مستقر يصبح الطلبـة غير متكيفين مع المدرسـة. وطرق التدريس وأساليب المعلمين فى تعاملهم مع التلاميذ قد تتسم بالعنف وعدم التسامح مع التلاميذ مما ينفرهم من الدراسة، وأسلوب الإدارة المدرسية قـد يكـون قاصرًا نتيجة عدم توفر القيادات المؤهلة تربويًا.
- التلميذ، فقد لا يقبل بعض التلاميذ على التعليم نتيجة لظروفهم الخاصة من حيث النمو العقلى أو القدرات الخاصة التى قد لا تجد اهتماما كافيًا من قبل المعلمين.
- الظـروف البيئيـة، وتتمثـل فـى الأوضـاع الاجتماعيـة والثقافيـة والاقتصاديـة لأسـرة التلميـذ. فالأوضـاع الاجتماعيـة تؤثـر علـى التلميـذ حينمـا تكـون الأسـرة غيـر واعيـة

بأهمية التعليم، وحينما يصيبها التفكك الأسرى وعدم متابعة التلميذ والتعاون مع المدرسة، والأوضاع الثقافية المتردية تقلل من فرص اكتساب التلميذ العلم والثقافة كما تقلل من طموحاته وتقدمه الدراسى.

والأوضاع الاقتصادية الصعبة قد تدفع الأسر للاستعانة بالأبناء فى العمل لتحقيق وضع اقتصادى أفضل للأسرة مما يؤثر فى تحصيلهم الدراسى نتيجة انصرافهم عن المدرسة.

فى سلطنة عمان:

"اتضح للمسؤولين فى سلطنة عمان - من خلال الدراسات التى عالجت موضوع الإهدار أن أسبابه تعود إلى عوامل عديدة، أهمها: الضيق الاقتصادى الذى يرزح تحته ذوو التلامذة، والهيكليات الاجتماعية والثقافية المتعددة التى لا تسهل عمليات المسيرة المدرسية، والجوانب النوعية فى العملية التربوية التى ما زالت تعرف الكثير من الخلل، وانعدام خدمات التوجيه والإرشاد فى مختلف أرجاء البلاد".[٢٤]

فـــى قطـــر:

توضح بعض الدراسات أن أسباب الإهدار التربوى - فى قطر - تعود إلى ثلاثة عوامل هى:

- العامل الاقتصادى ويتمثل فى وجود مؤسسات تجذب التلميذ للعمل بها، قلة دخل الأسرة، ارتفاع تكاليف المعيشة، حاجة الأسرة إلى الأبناء، وكبير حجم الأسرة وانخفاض دخلها.
- العامل الاجتماعى ويتمثل فى تعدد الزوجات والانفصال العائلى، عدم اهتمام الوالدين بالتعليم، ترك الأبناء بدون رعاية، زواج البنت المبكر والنظرة الاجتماعية المتدنية للمرأة.

فى سوريـــا:

من العوامل أو الأسباب المسئولة عن الإهدار التربوى فى سوريا ما يلى:[٢٦]

- الأسباب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتتمثل في ضعف المستوى المادى لبعض الأسس، وسوء الحالة الصحية، حاجة الأسرة لعمل الأبناء الزواج المبكر خاصة في الريف، ضعف المستوى الثقافي للأسرة، بعد المدرسة عن سكن الطلبة وعدم اهتمام أولياء الأمور بتحصيل أبناءهم.
- الأسباب المتعلقة بالنظام المدرسي والمناهج ونظام الامتحان، وتتمثل في ضعف مستوى تحصيل الطلبة في المرحلة الدراسية السابقة، نظام الامتحان تقليدى، ضخامة بعض المناهج بما لا يتناسب مع مستوى الطلبة واتباع بعض طرق التدريس التقليدية.
- الأسباب ذات الطابع الشخصي، وتتمثل في عدم القناعة بأهمية التعليم في تأمين مستقبل مادى جيد، المعوقات الجسمية التي تؤثر على أداء الطلبة في الامتحان وانشغال الطلبة بمشاهدة التليفزيون والفيديو لفترات طويلة على حساب التحصيل الدراسي.

وأخيرًا توضح الدراسة المقارنة للإهدار التربوى في دول الخليج العربية - وثيقة رقم ١٢ - الأسباب العامة للإهدار التربوى، وهي:[٣٧]

١- المناهج من حيث صعوبتها وعدم مسايرتها للمدركات العقلية والعمرية للطلبة.

٢- أنظمة الامتحانات التي تغفل قدرات الطلبة طيلة العام الدراسة وإهمال نشاطاتهم اليومية والاعتماد على نتائج الامتحانات التحريرية الشهرية والسنوية.

٣- صرامة النظام المدرسي الذى يتمثل في سلوك الإدارات المدرسية وبعض المعلمين الذى يكون سببًا في هروب الكثير من الطلبة من الدوام المدرسي أو الرسوب في الامتحانات.

٤- طرق التدريس البالية التي يتبعها بعض المعلمين التي قد تكون وراء نفور الطلبة وعدم تجاوبها مع المعلم أو بذل الجهد لفهم المادة لاتخاذ موقف سلبى منها.

٥- ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وانعدام اللقاءات المشتركة لتذليل مثل هذه الظاهرة سواء ما كان منها فرديًا أو جماعيًا.

٦- بعد بعض المدارس عن التجمعات السكنية وصعوبة المواصلات.

٧- ازدحام اليوم المدرسى بالدروس النظرية وانعدام أوجه النشاط المدرسى.

٨- ضغوط الآباء على الأبناء بترك المدرسة أو التغيب عنها لمساعدتهم فى أعمالهم الخاصة أو مزاولة عمل خاص بهم، طمعًا فى مزيد من الكسب المبكر بدلاً من الانتظار عدة سنوات دراسية يقضيها الطالب فى المدرسة لينال وظيفة ربما لا تدر عليه إلا قليلاً من الموارد المالية لاسيما وأن إغراءات السوق والتجارة الحرة فى دول الخليج العربى والأرباح التى تجنى من ورائها أمر مضمون ومربح على الدوام، وربما ضعف الحالة المادية لبعض شرائح المجتمع هى وراء اتخاذ الآباء أو الأبناء قرارًا بترك الدراسة قبل إكمال مراحلها، وربما قلة الوعى بأهمية الدراسة هى وراء ذلك.

٩- ضعف التشريعات الملزمة للآباء بإكمال أبنائهم لمرحلة الإلزام على الأقل، أو انعدام مثل هذه التشريعات.

١٠- استمرار المفاهيم الخاطئة التى يتمسك بها بعض الآباء من بقاء البنات فى البيت انتظارًا لحياة زوجية مقبلة حال تملكهن مهارات القراءات والكتابة والحساب، وقد لا يتعدى ذلك دراسة عدة صفوف أو إكمال المرحلة الابتدائية.

١١- الهجرة من بلد إلى بلد آخر، وإن كانت هذه الظاهرة فى دول الخليج العربى أقل ما تكون عليه فى الأقطار العربية الأخرى.

يتضح من خلال هذا العرض الموجز لأسباب الإهدار التربوى فى بعض الدول العربية (البحرين - الكويت - سلطنة عمان - قطر - سوريا) أن هذه الأسباب تتحدد بصفة عامة فى عدة عوامل منها ما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومنها ما يتعلق بالجوانب التربوية والتعليمية كالمعلم والتلميذ والمنهج والإدارة .. إلخ.

وبالرغم من أن هذه الأسباب تختلف من حيث حدتها ووزنها النسبى من دولة لأخرى، بل ومن مرحلة تعليمية لأخرى فى الدولة الواحدة، فإنها تتشابه بدرجة كبيرة وبصفة عامة فى هذه الدول العربية التى تناولتها وثائق الندوة. مما يدعو إلى القول بضرورة التفكير فيه والبحث عن أسس (محاور) لاستراتيجية عربية

قد تساهم في التغلب على هذه الأسباب والحد من مشكلة الإهدار التربوى فى الدول العربية.

ثالثًا: أساليب معالجة الإهدار التربوى فى الدول العربية:

تتخذ أساليب معالجة الإهدار التربوى - كما جاء بوثائق الندوة - الأشكال الآتية:

فـــى البحـــريـن:

رؤى أنه من الضرورى دراسة الأسباب المؤدية إلى الإهدار التربوى بعمق، ومعالجتها بجدية، واتخاذ إجراءات جذرية مثل:(٢٨)

- إصدار التشريعات التى تكفل إلزامية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية توعية الجماهير بسلبيات تسرب أبنائهم وانخراطهم المبكر فى سوق العمل. تطوير المناهج وطرق التدريس والتقويم والإدارة المدرسية .. إلخ.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ وإعطاء اهتمام خاص بالمعيدين وتقليل عدد التلاميذ فى الصف الواحد.
- الاهتمام بعمليات الإرشاد والتوجيه لتشخيص صعوبات التلاميذ ومساعدتهم على تخطيها.
- مساعدة التلاميذ الفقراء.
- زيادة التعاون بين الأسرة والمدرسة.

وهذه الإجراءات يبدو أنها لا تقتصر على معالجة الإهدار التربوى فى البحرين فقط، ولكن يمكن اتخاذها بصفة عامة للحد من الإهدار التربوى فى كثير من النظم التعليمية، نظرًا لعمومية هذه الإجراءات.

لذلك فقد اتبعت البحرين أساليب أخرى لمعالجة الإهدار التربوى فيها، حيث طبقت نظامًا جديدًا - عام ١٩٨٤/٨٣م - للتقويم والامتحانات تتلخص فى تقسيم العام الدراسى إلى فصلين دراسيين ينتهى كل منهما بامتحان، الأخذ بأسلوب التقويم المستمر للطالب، والترفيع إلى الصف الأعلى بمادتين باستثناء مادة اللغة

العربية فى الصفوف العليا فى المرحلة الابتدائية، وبمادة واحدة باستثناء مادة اللغة العربية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية.

كما قامت وزارة التربية والتعليم بالبحرين بفتح فصول خاصة لفئات المتأخرين دراسيًا داخل المدارس العادية بهدف رفع مستوياتهم التحصيلية[٢٩]

فــى الكــويــت:

حاولت وزارة التربية فى الكويت التغلب على الإهدار التربوى باتباع عدد من الأساليب المتنوعة، منها ما يأتى:[٣٠]

- فى العمل المدرسى، عملت الوزارة على تطوير المناهج الدراسية، وتحقيق التنسيق الأفقى بين المجالات الدراسية فى كل صف من الصفوف الدراسية، والتنسيق الرأسى بين المجالات الدراسية فى المراحل المختلفة وبين الصفوف الدراسية فى كل مرحلة، وسد الفجوات بين كل مرحلة وأخرى. كما وفرت الوزارة الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة وتدريب المعلمين، وتشجيع دروس التقوية للمتخلفين دراسيًا، وتطوير أساليب الامتحانات والتقويم وتهيئة المناخ المدرسى المناسب للتلاميذ، وتجريب المناهج المطورة، وتشجيع البحث التربوى، وتطوير أداء القيادات التربوية، والأخذ بنظام اللامركزية.
- وبالنسبة للتلاميذ، فقد عملت الوزارة على توفير الرعاية الصحية لهم وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، وتوفير الخدمات الإرشادية والتربوية وتشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة المختلفة والدراسات العدلية، والعناية بإنشاء رياض الأطفال لإعداد التلاميذ وتهيئتهم للمرحلة الابتدائية.
- أما بالنسبة للعوامل الاجتماعية، فقد عملت الوزارة على توعية الآباء بأضرار التسرب من المدرسة، واستخدمت فى ذلك عدة أساليب مثل عقد لقاءات للآباء فى المدارس، والقيام بحملات إعلامية مكثفة وإتاحة الفرصة لمن تسربوا من التعليم أو فاتتهم فرصة الالتحاق بالمدرسة لمحو أميتهم والاستمرار فى التعليم إلى

نهاية مراحله وذلك فيما يسمى بتعليم الكبار، أو الالتحاق بمدارس التعليم الوزارى أو مراكز التدريس التى تشرف عليها الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بالتنسيق مع الجهات المختصة.

سلطنـــة عمـــان:

اهتمت السلطنة - فى بادئ الأمر- بمعالجة الظروف الاقتصادية المتدنية بعض الأسر، فقدمت لها مساعدات مادية كى تتمكن من إلحاق أبناءها بالمدارس واستمرارهم فيها بصورة طبيعية. ثم عملت على تحسين وتعزيز بعض الجوانب النوعية للعملية التربوية خاصة فى إعداد المعلمين المناهج الدراسية والأبنية المدرسية، وبالإضافة إلى ذلك استخدما الحملات الإعلامية المركزة التى هدفت إلى تحسين نوعية التعليم والخدمات التوجيهية والإرشادية. وأعيد النظر فى أساليب التقويم والامتحانات لعلها أكثر ملاءمة لمستويات التلاميذ. وقد استخدمت الحملات الإعلامية لذلك فى توعية المواطنين بأهمية التعليم وإلحاق أبناءهم بالمدارس وأهمية التعاون بين البيت والمدرسة ومتابعة الأبناء بالمدارس بدلاً من أعمالهم وبالتالى تغيبهم عن المدرسة وتركهم إياها وتسربهم منها وبالتالى زيادة الإهدار التربوى.[٣١]

فـــى قطـــــر:

من الاقتراحات والتوصيات الخاصة بالحد من الإهدار التربوى - كما جاء بالوثيقة رقم (٨) ما يأتى:[٣٢]

- فيما يتعلق بالمدرسة، تنمية الكوادر المسئولة عن الإدارة المدرسية، تطوير المناهج بما يتمشى مع البيئة القطرية، تعديل النظم الحالية للامتحانات والتقويم والعناية بالتلاميذ الراسبين حتى لا يتكرر رسوبهم.
- فيما يتعلق بالأسرة، توفير المناخ الأسرى المناسب للأبناء لتشجيعهم على الاستمرار فى الدراسة، الاهتمام برعاية الأبناء ومتابعتهم ودوام الاتصال بالمدرسة

والتعاون معها، عدم ترك الأبناء دون رعاية فى حالة سفر ولى الأمر إلى الخارج ومحو أمية الآباء وحثهم على عدم إلحاق أبنائهم بسوق العمل قبل إكمال تعليمهم.

- فيما يتعلق بالمجتمع، التوعية بأهمية التعليم والترغيب فيه، رعاية الأسرة القطرية وتقديم المساعدات المالية فى حالة حاجتها لذلك، التوعية بدور المرأة القطرية فى تنمية المجتمع والاهتمام بالمعلم وتحسين ظروفه المعيشية.

فـــى سوريـــا:

تتضح من الاقتراحات والآراء الخاصة بمعالجة الإهدار التربوى فى سوريا ما يأتى:[٣٣]

- فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، رفع المستوى المادى للمعلم، والاهتمام بدراسة مشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة تعزيز الصلة بين البيت والمدرسة، منع تشغيل الأحداث قبل بلوغهم السن المحددة للعمل، نشر الوعى بأهمية التعليم لدى الكبار والصغار والاستفادة من المنشآت المتوافرة فى البيئة - كالمراكز الثقافية والمسارح والحدائق العامة والنوادى وغيرها. فى تطبيق الأنشطة اللاصفية لمراحل التعليم المختلفة.
- فيما يتعلق بالنظام المدرسى، مدفترة التعليم الإلزامى حتى نهاية المرحلة الإعدادية، ودمجها مع المرحلة الابتدائية (التعليم الأساسى)، اعتماد الخريطة المدرسية أساسًا فى تحديد أماكن بناء المدارس وطاقاتها الاستيعابية، وافتتاح فصول للفئات الخاصة من التلاميذ، وتشجيع البحث التربوى، وإحداث وظيفة موجه اجتماعى ونفسى، تعميق ربط المناهج بالبيئة، التوسع فى إدخال مواد العمل اليدوى فى المناهج، الاهتمام بالتربية السكانية وتعزيزها فى برامج الدراسة، التوسع فى استخدام التقنيات التربوية الحديثة فى التعليم، تطوير أنظمة الامتحانات والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال والتوسع فى افتتاح الكثير منها لتهيئة الأطفال للمراحل الدراسية التالية:

- فيما يتعلق بالبيئة التربوية والإدارية، معالجة النقص فى المعلمين فى بعض التخصصات، والعناية بالبطاقة المدرسية وتدريب المعلمين على استخدامها، تعزيز التكامل والتنسيق بين مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة وإقامة دورات تدريبية خاصة تتعلق بأساليب الامتحانات والتقويم.

وهكذا تتضح بعض الأساليب التى اتبعتها بعض الدول العربية فى معالجة ظاهرة الإهدار التربوى. وهناك بعض الاقتراحات الخاصة التى تسهم فى معالجة مشكلة التسرب - وبالتالى فى الحد من الإهدار التربوى - بصفة عامة، يقدمها "ميشيل ربابنة" فى إحدى وثائق الندوة (وثيقة رقم ٣) عن الإهدار التربوى، يمكن تلخيص هذه الاقتراحات فى الآتى:

١- بالنسبة للمعلم:

- إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، اتباع طرق تدريس حديثة، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، الابتعاد عن العقاب، زيارة أولياء الأمور لحل مشكلات التلاميذ، توضيح الأهداف التربوية وبيان أهميتها للمعلمين الاهتمام باكتشاف الطلبة الضعاف، التقليل من إعطاء الدرجات اليائسة للتلاميذ.

٢- بالنسبة للإدارة المدرسية:

توثيق العلاقات مع الطلبة وأولياء الأمور، تقصى أسباب غياب الطلبة وتركهم المدرسة ومتابعة حالات هروبهم، مكافأة المعلمين المتفوقين، عقد اجتماعات المعلمين مع الإدارة لمناقشة مشكلات الطلبة وعمل فصول تقوية للطلبة المحتاجين.

٣- بالنسبة للطلبة:

توفير الظروف التربوية المناسبة فى المدرسة لاستمرار الطلبة، تبصيرهم بأهدافها ودورهم فى تحقيقها، تشكيل لجان من الطلبة لمعالجة بعض مشكلاتهم، الاهتمام بالنشاط العلمى اللاصفى، تشجيع الطلبة على ممارسة الأعمال المنتجة وتعويدهم على التفكير العلمى السليم.

٤- بالنسبة للمناهج:

جعل المناهج الدراسية أكثر تشويقًا للطلبة، تأكيد الطابع البيئي والجغرافي والقومي فيها، توثيق الصلة بين مناهج المراحل الدراسية المختلفة، تأكيد الجانب العملي فيها، إشراك المعلمين في وضعها، وتدريب الطلبة على الحرف اليدوية والبيئية.

٥- بالنسبة للإرشاد والتوجيه:

توفير هذه الخدمات للطلبة، وتوجيههم وفق ميولهم ورغباتهم نحو نوع الدراسة المناسب، الاستعانة بنظام البطاقة المدرسية، فتح عيادات نفسية ملحقة بالمدارس وتنظيم علاقات الطلبة على أساس التعاون والمصلحة العامة.

٦- بالنسبة للامتحانات:

تطوير أسئلة الامتحان، متابعة نتائج الطلبة، جعل الامتحانات ملائمة لمستويات الطلبة وعدم مفاجأتهم بها.

٧- بالنسبة للنشاطات المدرسية:

توفير الوسائل التعليمية الحديثة، تزويد المدارس بالمختبرات توسيع مكتبة المدرسة، القيام برحلات مدرسية وتوفير أجهزة تربوية وأدوات رياضية.

٨- بالنسبة للنظام التربوي وبنيته:

رفع كفاءة مديري المدارس وتدريبهم، تقليل نصاب المعلم من الحصص العناية بالإشراف والتوجيه التربوي للمعلمين، تقليل كثافة الفصول الدراسية، معالجة مشكلة مدارس نظام الفترتين وتنظيم تدريب الطلبة وانخراطهم في دورات التأهيل وخاصة في العطلات الصيفية.

٩- بالنسبة للأسرة:

إلزام أولياء الأمور الأميين بالحضور إلى مراكز محو الأمية ومتابعتهم، مراقبة أولياء الأمور لأبنائهم خلال الدوام المدرسي، زيارة أولياء الأمور للمدارس والتقليل من التدليل الزائد من قبل بعض أولياء الأمور لأبنائهم.

وأخيرًا يقدم "موريس صليبا" - فى الوثيقة رقم (٢) - بعض الاقتراحات للحد من الإهدار فى التعليم الابتدائى، تتلخص فى الآتى:[٣٥]

أولاً: ضرورة البحث عن مفاهيم تربوية جديدة ويتضمن ذلك استخدام لغة الإيجاب - فى العملية التربوية - بدلاً من لغة السلب، وهذا يعنى استبدال "بيداجوجية الفشل ببيداجوجية النجاح"، كما يتضمن ذلك بيداجوجية التفوق الجماعى" والاهتمام بالكتب المدرسية وإعداد المعلمين وتطوير طرق التقويم والامتحانات والاهتمام بالتوجيه والإرشاد، والتوسع فى إنشاء رياض الأطفال والاهتمام بها.

ثانيًا: الاهتمام بالعوامل الخارجية عن النظام التعليمى مثل التأكيد على دور الإعلام التربوى والاهتمام بالغذاء خلال المرحلة الدراسية والنقل المدرسى لمن تبعد إقامتهم عن المدارس بمسافات كبيرة والاهتمام بتربية الراشدين وتوجيههم.

من خلال هذا العرض لأساليب معالجة الإهدار التربوى فى بعض الدول العربية التى تناولتها وثائق الندوة، يمكن القول أنه على الرغم من وجود بعض التنوع فى أساليب المعالجة، فإن معظم هذه الأساليب تكاد تجمع على ضرورة اتخاذ بعض الإجراءات التى تساهم فى الحد من الظاهرة والتغلب عليها مستقبلاً، من هذه الإجراءات ما يأتى:

١ - التطوير المستمر للجوانب المختلفة للعملية التربوية كالمعلم والمنهج والإدارة والكتب الدراسية و .. إلخ.

٢- التنسيق والتكامل - الأفقى والرأسى - بين مناهج الصفوف الدراسية وبين مناهج المراحل التعليمية.

٣- الاهتمام بالدروس العملية والتوسع فيها بما يناسب الطلبة.

٤- تعزيز عمليات الإرشاد الطلابى والتوجيه، لتوجيه الطلبة إلى أنواع التعليم التى تناسب قدراتهم واستعداداتهم.

٥- تقسيم العام الدراسة إلى فصلين دراسيين ينتهى كل منهما بامتحان والمتابعة المستمرة للطلبة خلال كل فصل دراسى.

٦- فتح فصول جديدة للفئات الخاصة من الطلبة وإلحاقهم بالمدارس العادية.

٧- الاهتمام بفصول التقوية والحصص الإضافية للطلبة الضعاف.

٨- تقديم المنح والإعانات والمساعدات للطلبة المحتاجين إليها.

٩- تعزيز التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة الطلبة.

١٠- توعية الأسر عن طريق المدارس ووسائل الإعلام بأهمية التعليم.

١١- تكثيف حملات محو الأمية والعمل على زيادة فعالية برامجها.

١٢- تأكيد إلزامية التعليم حتى المرحلة الثانوية ووضع التشريعات اللازمة والكفيلة بتحقيق هذه الإلزامية.

١٣- عدم إلحاق الطلبة بالعمل قبل السن القانونية المحددة لذلك.

١٤- الحد من الهجرة من الريف إلى المدينة وتنظيم هذه العملية.

١٥- استخدام المنشآت البيئية - كالمسارح والمراكز الثقافية والحدائق العامة والنوادى .. إلخ - فى تطبيق الأنشطة اللاصفية فى مراحل التعليم المختلفة.

بعد هذا العرض لحجم مشكلة الإهدار التربوى، والأسباب المسئولة عنها وأساليب معالجتها فى بعض الدول العربية يأتى الباحث إلى محاولة وضع أسس أو محاور لاستراتيجية عربية مقترحة للحد من الإهدار التربوى والتغلب عليه فى الدول العربية، ويتضح ذلك فى السياق التالى:

رابعًا: نحو استراتيجية عربية للحد من الإهدار التربوى فى الدول العربية:

اتضح مما سبق تعاظم مشكلة الإهدار التربوى فى الدول العربية والتى تتسبب فى إحداث أضرار كثيرة تقع على التلميذ والمدرسة والأسرة والمجتمع حيث تتسبب هذه الظاهرة فى إهدار قوى بشرية ومادية كان يمكن أن تستغل فى تحسين كفاءة العملية التربوية وزيادة فعاليتها، إذا ما أمكن الوصول بنسب الإهدار التربوى إلى أقل ما يمكن.

وخطورة هذه المشكلة وتشابهها فى كثير من الدول العربية - بالرغم من اختلاف حدتها ووزنها النسبى بين الدول - تدعو إلى القول بضرورة التفكير فى والبحث عن أسس (محاور) لاستراتيجية عربية قد تعمل على الحد من هذه الظاهرة والتغلب عليها فى المستقبل.

وفيما يلى يحاول الباحث تقديم مقترح لهذه الاستراتيجية:

أولاً: مبادئ أساسية:

هناك عدة مبادئ أساسية ينبغى أن تراعى عند صياغة هذه الاستراتيجية هذه المبادئ هى:

١- الاستراتيجية العربية للحد من مشكلة الإهدار التربوى لا تلغى الحلول والاقتراحات القطرية التى تتبعها كل دولة عربية فى الحد من الظاهرة والتغلب عليها بحسب ظروف وإمكانات كل منها.

٢- يوجد قدر مشترك من التوحد والتشابه بين السياسات التربوية والأنظمة التعليمية فى الدول العربية.

٣- تتوافر فى الدول العربية كفاءات إدارية وبحثية وخبرات كثيرة يمكنها تخطيط وتنفيذ ومتابعة الاستراتيجية إذا ما تهيئت لها الظروف.

٤- وحدة اللغة والدين و.. إلخ فى الدول العربية تحتم صياغة استراتيجية موحدة للحد من المشكلات التى تواجهها بصفة عامة ومشكلات التعليم بصفة خاصة.

٥- تتوافر فـى الدول العربية - فـى مجموعها - عدة مراكز بحثية ومؤسسات علمية يمكن أن تتبنى استراتيجية عربية للحد من مشكلة الإهدار التربوى والتغلب عليها فى المستقبل.

ثانيًا: محاور الاستراتيجية:

توجد عدة أسس يمكن أن تتمحور حولها هذه الاستراتيجية هى:

١- تشكيل لجنة عربية تضم جماعة من الخبراء والمختصين ويمكن أن يطلق عليها "رابطة (جماعة) مكافحة الإهدار التربوى فـى الدول العربيـة"، وتقـوم هـذه الرابطة بتخطيط البرامج ووضع السياسات التربوية واقتراح الموضوعات البحثية فى هذا المجال والإطلاع الجديد فيه وتهيئته للباحثين والدارسين والمسئولين عن التعليم فى الدول العربية.

٢- الكم مقابل الكيف فى أنظمة التعليم العربية، حيث اتضح - فى الآونة الأخيرة - أن كثيرًا من هذه الأنظمة تخرج أعدادًا كبيرة لا تتواءم مع متطلبات سوق العمل، وربما يعد التعليم تخصصات لا تحتاجها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ومعظم دراسات الإهدار التربوى فـى الدول العربية - أو على الأقل دراسات وبحوث الندوة الحالية - تشير إلى بعض التحسين فى نسب النجاح أو انحفاض نسب الرسوب والتسرب فى بعض أنظمة التعليم العربية. وقد يفسر ذلك من خلال بعد واحد هو ارتفاع نسب النجاح وبالتالى زيادة الأعداد التى يخرجها النظام التعليمى (بعد الكم) أما البعد الثانى (بعد الكيف) فقد لا يوضع فى الاعتبار. وهنا يصبح الإهدار التربوى مرتفعًا على الرغم من ارتفاع نسب النجاح وانخفاض نسب الرسوب والتسرب. لماذا؟ لأن العبرة ليست فى الكم فقط، بل أنها تكون بالكم مقابل الكيف.

وعلى ذلك تصبح عملية التوازن بين الكم والكيف فى أنظمة التعليم العربية على درجة كبيرة من الأهمية خاصة أنها تشكل أحد المحاور الرئيسية فى الاستراتيجية.

٣- الكفاءات البشرية اللازمة للعملية التربوية، فإعداد المعلمين وتأهيلهم بالكم والكيف، وإعداد الكوادر الفنية والإدارية، وعمليات التوجيه والإرشاد و .. إلخ. كلها مقومات أساسية فى تحقيق أهداف العملية التربوية. ومن الممكن أن يتم تبادل الخبرات العربية فى هذا الشأن للتدريب والتأهيل والإعداد.

٤- الدعم المادى، حيث أن الإنفاق التعليمى يعد أحد المدخلات الرئيسية فى النظام التربوى، وهناك أنظمة تربوية عربية تشكو من نقص الدعم المادى وعدم كفايته لتحسين العملية التربوية وزيادة إنتاجيتها، ويتطلب ذلك البحث عن مصادر أخرى لتمويل التعليم والإنفاق عليه من داخل الدولة الواحدة وبين الدول العربية وبعضها البعض.

٥- البحوث التربوية والدراسات، وهى أسس تطوير العملية التربوية وتقويم مسارها وتقصى حقائقها والوقوف على ما يعتريها من مشكلات وتصور الحلول والاقتراحات، لذا فدعمها وتطويرها واجب وباستمرار والبحوث التربوية بصفة عامة، وبحوث التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم بصفة خاصة متهمة بأنها لا تخرج عن كونها مجرد توصيات نظرية ومقترحات غير قابلة للتطبيق (وبحوث الإهدار التربوى تقع ضمن بحوث هذا المجال) وإطلاق الحكم بهذه الصورة على هذه البحوث فيه إجحاف للبحوث والباحثين.

أما أن بعض البحوث التربوية متهمة بالتقصير فى عدة مواطن معينة، فهذا صحيح - على الأقل من وجهة نظر الباحث - فعلى سبيل المثال ترجع بعض بحوث ودراسات الإهدار التربوى - هذا الإهدار - إلى التسرب مثلا دونما التفات أو تركيز على العوامل الأخرى كالرسوب والإعادة، بالرغم من أن الرسوب أو الإعادة قد تشكل إهدارًا تربويًا أكبر مما يشكله التسرب. كما أن هناك بحوثًا وتقارير ودراسات (تهلل) للنظام التعليمى الذى ترتفع فيه نسب النجاح وتنخفض نسب الرسوب

والتسرب والإعادة. وقد يبدو هذا (التهليل) صحيحًا حينما تكون هذه النسب حقيقة بمعنى أن ما أنفق على التعليم لتخريج أعداد معينة، قد أعد هذا الإعداد بالكم والكيف المناسبين.

أما أن تكون هذه النسب مجرد أعداد يخرجها النظام التعليمي وفقط، فهذا شئ آخر وعلى ذلك تحتاج البحوث التربوية إلى وقفة لتقويم مساراتها وتخطيطها بما يساهم فى تطوير العملية التربوية وزيادة فعاليتها. ويمكن أن تتولى هذه المهمة مراكز البحوث المنتشرة فى الدول العربية عن طريق التنسيق بينها.

٦- تشكيل لجنة يمكن أن تسمى "لجنة مراجعة الخطط والبرامج الدراسية والسياسات التربوية "لتقوم بإعادة صياغة الخطط الدراسية والبرامج التعليمية، وتطوير السياسات التربوية لتتوائم مع المستجدات التربوية الحديثة.

٧- تأكيد الترابط والتواصل بين التربويين والإعلاميين واستخدام ذلك فى معالجة الإهدار التربوى فى أنظمة التعليم فى البلاد العربية، ويحدث ذلك عن طريق إتاحة الفرصة للتربويين - من خلال وسائل الإعلام - لتقديم مقترحاتهم وآرائهم ونتائج بحوثهم ودراساتهم فيما يخص المشكلة وأساليب معالجتها، ويمكن أن تقوم وسائل الإعلام بدور فعل فى استنفار جهود الناس للحد من المشكلة والتغلب عليها من خلال تبصيرهم بها وبأضرارها وبأهمية التعليم ونشره بين المواطنين.

٨- تأكيد التعاون الدولى وأهميته فى الحد من ظاهرة الإهدار التربوى والتغلب عليها، إذ يمكن أن تساهم الحلول والاقتراحات التى أخذت بها دول العالم المتقدمة - مثلاً - فى تخطيط السبل وإعداد الوسائل التى تكفل الحد من الإهدار التربوى فى الدول العربية.

وأخيرًا فإن تطبيق الاستراتيجية وتنفيذها ومتابعتها - وهى تمثل قرارًا قوميًا وإرادة جماعية - يحتاج إلى وسائل قومية "وذلك بتطبيق فكرة قومية المعرفة، التى تقوم على وحدة القدرة العربية، إنسانًا وإمكانات وأن المال العربى مدعو إلى الإسهام فى تكوين رأس المال البشرى العربى، وذلك بإنشاء صندوق مشترك تسهم

فيه كل دولة بقدر ما تستطيع وتأخذ منه كل دولة ما تحتاج إليه لاستكمال خطتها، بمعنى ألا يكون الصندوق بديلا عن الالتزامات القطرية فى مجال التعليم ولكن يكون مكملاً له وعونًا، تجسيدًا وحدة القدرة العربية بشريًا وماديًا".[٣٦]

ثالثًا: أهمية الاستراتيجية وفوائدها

تتضح أهمية الاستراتيجية المقترحة وبعض فوائدها فى الآتى:

١ - توفير الدعم المادى العربى اللازم للتغلب على المشكلات التربوية التى تعانى منها أنظمة التعليم العربية ومنها الإهدار التربوى.

٢- تطوير البحوث والدراسات التربوية فى هذا الميدان.

٣- ترشيد الانفاق على التعليم وضمان مخرجات تعليمية كمية وكيفية تتواءم مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.

٤- إعداد وتوفير أماكن مدرسية للتلاميذ فى سن الإلزام.

٥- خفض معدلات الإهدار التربوى (رسوب - إعادة - نجاح) إلى أقل ما يمكن.

٦- تقليل انحرافات الأحداث التى ربما تنشأ نتيجة تسرب بعض التلاميذ.

٧- دعم التعاون العربى والعالمى وتأكيده فى المجالات التربوية المختلفة.

هوامش البحث ومصادره

١- برايمر. م.، باولي. ل: الإهدار التربوى مشكلة عالمية، ترجمة صادق إبراهيم عودة، الأردن، عمان، اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر وزارة التربية، ١٩٧٤م.

٢- أحمد على السليطى: كلمة ألقاها فى ندوة المسئولين والخبراء حول "سبل علاج الهدر فى التعليم" المنعقدة فى المنامة بالبحرين، ٥ - ٩ ديسمبر ١٩٨٧م، ص١.

٣- المرجع السابق، ص٢.

٤- عبد الواحد يوسف: كلمة ألقاها فى الندوة السابقة، مرجع سابق، ص١.

٥- التقرير الختامى لندوة المسئولين والخبراء حول "سبل علاج الهدر فى التعليم"، المنامة البحرين، ٥ - ٩ ديسمبر، ١٩٨٧م، ص٢.

٦- المرجع السابق، ص ص٢ - ٣.

٧- التعليم العام قبل الجامعى يقصد به التعليم الابتدائى والإعدادى (المتوسط) والثانوى العام دون الفنى.

٨- رفيقة محمود: الإهدار التربوى فى البحرين، هذه الوثيقة مستلة من كتاب: التعليم فى البحرين، للمؤلفة، نشره مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧م، ص ص٢ - ٥.

٩- مكتب التربية العربى لدول الخليج: الإهدار التربوى فى دول الخليج العربية، الرياض، المكتب، ١٩٨٣م، ص٤٥.

١٠- المرجع السابق، ص ص٦٣ - ٧٦.

١١- أحمد البستان: الهدر فى التعليم وسبل تلافيه فى دولة الكويت، دراسة مقدمة للندوة، ص٣.

١٢- عبد الرحمن الأحمد، رجاء أبو علام: تسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام الحكومية خلال فترة من العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ حتى ١٩٨٦/٨٥ والأسباب المؤدية لهذه الظاهرة بدولة الكويت، بحث مقدم للندوة، ص١٩، ٢٣، ٢٧.

13- Sultante of Oman, Ministry of Education, the Internal Efficiency of the Omani Educational Sustem (Oman: Oman printers and Stationers 1984).

نقلا عن: عبد الرحمن الأحمد، رجاء أبو علام، مرجع سابق، ص ١٦.

١٤- موريس صليبا: الإهدار التربوى ومعالجته فى اطار بيداجوجية جديدة، دراسة مقدمة للندوة، ص ١٧.

١٥- المرجع السابق، ص ١٨.

١٦- إبراهيم على السادة: الاهدار التربوى فى دولة قطر، تقرير مقدم للندوة، ص ٦.

١٧- المرجع السابق، ص ص ٧ - ٨.

١٨- نفس المرجع السابق، ص ٧.

١٩- مكتب التربية العربى لدول الخليج: الاهدار التربوى فى دول الخليج العربية، مرجع سابق، ص ص ٩٩ - ١١٢.

٢٠- موريس صليبا: مرجع سابق، ص ١٥.

٢١- كمال بلان: الهدر التربوى فى التعليم العام فى الجمهورية العربية السورية (دراسة تربوية احصائية) مقدمة للندوة، ص ص ١٩ - ٢٣.

٢٢- رفيقه حمود: مرجع سابق، ص ٧.

٢٣- أحمد البستان: مرجع سابق، ص ص ٤ - ٥.

٢٤- موريس صليبا: مرجع سابق، ص ١٧.

٢٥- إبراهيم على السادة: مرجع سابق، ص ٩.

٢٦- كمال بلان: مرجع سابق، ص ص ٣٩ - ٤٠.

- موريس صليبا: مرجع سابق، ص ص ١٤ - ١٥.

٢٧- مكتب التربية العربى لدول الخليج، مرجع سابق، ص ص ١٣٥ - ١٣٧.

٢٨- رفيقة حمود: مرجع سابق، ص ص ٧ - ٨.

٢٩- البحرين، وزارة التربية والتعليم، ادارة الخطط والبرمجة: أهم الممارسات التربوية التى اتبعت فى معالجة ظاهرة الهدر، وهى احدى وثائق الندوة.

٣٠- أحمد البستان: مرجع سابق، ص ص ٦ - ٧.

٣١- موريس صليبا: مرجع سابق، ص ص ١٧ - ١٨.

٣٢- إبراهيم على السادة: مرجع سابق، ص ١٠.

٣٣- كمال بلان: مرجع سابق، ص ص ٤١ - ٤٣.

٣٤- ميشيل دباينة: الاهدار التربوى، دراسة مقدمة للندوة وهى بتكليف من مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية، ص ص ٢٢ - ٢٦.

٣٥- موريس صليبا: مرجع سابق، ص ص ١٩ - ٢٦.

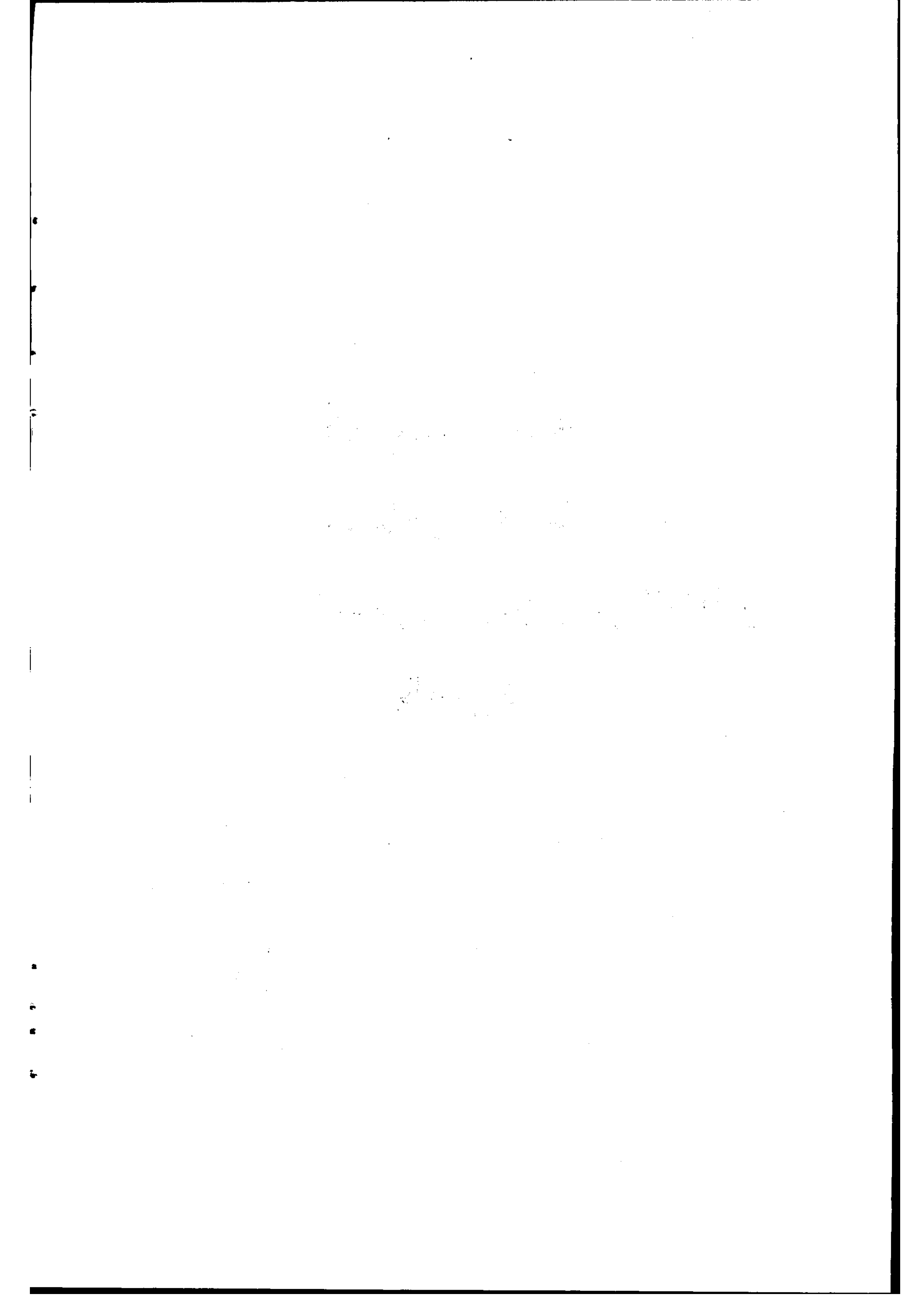
٣٦- محى الدين صابر: استراتيجية تطوير التربية العربية بين المبدأ والتطبيق، ورقة عمل مقدمة إلى "ندوة الرؤى المستقبلية التعليم فى الوطن العربى "البحرين ٣ - ٥ أكتوبر ١٩٨٧، ص ٨٦.

الدراسة الرابعة

الإنتاجية العلمية

لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين

بالخارج



مقدمة

أن الجامعات هي أمل المجتمعات في تحقيق ما تصبو إليه من حاجات.

ويتوقف أداء الجامعة لرسالتها على الوجه الأكمل على عدة عوامل تشكل منظومة التعليم الجامعي، والتي تعمل معًا في ديناميكية تضمن تحقيق أهدافها وأدائها لوظائفها على نحو سليم.

وأستاذ الجامعة هو محور الارتكاز فيما تؤديه الجامعة من خدمات للمجتمع فلا جامعة إذن بلا أستاذ، فهو موصل المعلومات الأول لطلابه والمؤثر في شخصياتهم وفي بنائهم العلمي، كما أنه صاحب الباع في مجال البحث العلمي وفي ربط جامعته بمجتمعها المحلي.[1]

ومن منطلق الدور الهام لأستاذ الجامعة، تصبح دراسة إنتاجيته هامة. والإنتاجية العلمية للعلماء مجال اهتمام مختلف أقطار العالم. وبالرغم من ذلك لم تظهر حتى الآن عناية كافية بالنظام الإنتاجي للمؤسسات العلمية بالدول العربية، بل أن المعلومات الموثوق بها عن إنتاجية الجامعات العربية والعلماء العرب قليلة جدًا، كما أنه لا يوجد مقياس أو طريقة محددة ومتعارف عليها لقياس - بدقة - درجة نشاط العلماء العرب والأوزان النسبية لمعايير إنتاجيتهم العلمية، وذلك على الرغم من أن إعلاء الإنتاجية العلمية داخل الجامعات هو واحد من أهم أهداف مخططي الجامعات.[2]

ونظرًا للعلاقة القوية بين إنتاجية أستاذ الجامعة وكفاءة التعليم الجامعي الداخلية والخارجية، ولأن هذه الإنتاجية محكومة بعدة عوامل متشابكة، تصبح الدراسة ذات أهمية تبررها، خاصة أن محاولات قياسها لا زالت قليلة.

هذا بالإضافة إلى أن قياس الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ليست بالأمر الهين بسبب تداخل العوامل المؤثرة فيها.

مشكلة البحث:

هناك ما يشير إلى انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية بصفة عامة، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها عدم توفر المناخ العلمي السليم في هذه الجامعات، حيث يتسبب ذلك في خفض دافعية أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحوث العلمية المطلوبة، وربما لا يقبلون عليها إلا إذا كانوا مضطرين إلى الترقية، إذ تشير إحدى الدراسات إلى "أن ما يقرب من ٧٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في ١٢ جامعة عربية يقومون بأبحاثهم لغايات الترقية، وأن ما يقرب من ٢٠٪ منهم يقومون بها سعيًا وراء الكسب المادي".(٣)

وتشير الدلائل إلى انخفاض إنتاجية العالم العربي من البحوث العلمية، حيث أظهرت الدراسة التي أعدتها لجنة استراتيجية تطوير العلوم التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٧م) انخفاض معدل إنتاجية عضو هيئة التدريس من البحوث العلمية بالجامعات العربية بشكل عام. فعلى مستوى مجموع هذه الجامعات ينخفض هذا المعدل إلى ٠,٣٤ ويختلف من دولة إلى أخرى، فيبلغ ٠,١ في كل من الإمارات ولبنان، ٠,٢ في كل من الأردن وقطر، ٠,٤ في الكويت، ٠,٦ في كل من مصر والعراق. وهي معدلات منخفضة بالقياس إلى مثيلاتها في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية، حيث تتراوح بين ١، ٣ بحوث في العام (٤) ومحور اهتمام البحث الحالي هو دراسة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية الذين يعملون بالخارج.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج (في جامعات الدول العربية)؟

٢- ما علاقة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين بمتغيرات التخصص، العمر، الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، الجامعة المانحة للدكتوراة.

٣- ما الدوافع التى تدفع أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج إلى تأليف الكتب وإعداد البحوث العلمية؟

فـروض البحـث:

١- الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج بصفة عامة منخفضة.

٢- تتأثر الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج بمتغيرات: التخصص - العمر - الجنس - الدرجة العلمية - الخبرة - الجامعة المانحة للدكتوراة.

أسس تقدير الإنتاجية العلمية:

يمكن النظر إلى الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء المهام والأعمال التى يؤدونها ومن المعلوم أن مهام عضو هيئة التدريس متعددة، إلا أنه بالإمكان تصنيفها إلى أربعة مجالات رئيسية هى:

أ - مهام تتعلق بالتدريس، كالتدريس الفعلى وإعداد الخطط الدراسية وإعداد الامتحانات وتصحيحها وإرشاد الطلاب وتوجيههم.

ب- مهام تتعلق بتطوير القسم العلمى والجامعة التى ينتمى إليها، مثل المشاركة فى إعداد الخطط الدراسية للقسم، والمشاركة فى تطوير البرامج والمناهج الدراسية، والمشاركة فى المجالس العلمية و.. إلخ.

جـ- مهام تتعلق بالنمو الذاتى والتطور العلمى، منها القيام بالبحوث العلمية ومتابعة الجديد فى الميدان وتطوير أساليب التدريس.

د - مهام تتعلق بتطوير المجتمع المحلى وتطويره.[٥]

والأعمال التى يقوم بها عضو هيئة التدريس بالجامعة تتحدد بصفة عامة فى التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع.

بالنسبة للتدريس، فهو أحد المهام الأساسية لأستاذ الجامعة، والتدريس الجيد معيار هام للحكم على أستاذ الجامعة. ومطلوب منه أداء التدريس بفعالية.

ولكن ماذا إذا شغل الأستاذ نفسه بالتدريس فقط، ونال التدريس من عبئه وقتًا أكبر؟ إن ذلك سوف يؤثر فى أدائه لذلك أثر فى خفض الإنتاجية العلمية.[٦]

وليس معنى ذلك أن يهتم أستاذ الجامعة بالبحث أكثر من التدريس، إذ ليست العبرة بأولوية أحدهما على الآخر، بل أن المهم أن يؤدى كل منهما بكفاءة مرتفعة وبما تقتضيه المصلحة العامة. فوظيفة الجامعة لا تنحصر فى البحث العلمى فقط، وإلا لأمكن لبعض الأفراد القيام بهذا الدور، بل بالإضافة إلى ذلك فهناك التدريس الذى يصعب أن يتحمل تبعاته أى شخص دون أن يكون معدًا ومؤهلاً لذلك.[٧]

ويشكل التدريس محورًا هامًا فى عمل أستاذ الجامعة. وتؤثر قدرات التدريس التى يمتلكها على إنتاجيته. وقدرات التدريس ومهاراته وما يتعلق به مجال واسع يصعب حصره والإسهاب فيه فى هذا البحث.[٨] بل أن القصد أنه عند النظر فى إنتاجية عضو هيئة التدريس الجامعى، يعد التدريس الجيد أحد المعايير التى تنبئ عن فعالية الأستاذ وإنتاجيته.

ومن الأساليب التى يمكن أن تستخدم فى معرفة كفاءة التدريس الجامعى:

١- سؤال أعضاء هيئة التدريس أنفسهم من خلال ما يقومون به من أعمال مرتبطة بالتدريس.

٢- سؤال الطلاب عما يدور فى قاعات المحاضرات والمعامل.[٩]

وبالنسبة للبحث العلمى، فهو بلا شك من أهم المعايير التى تستخدم فى الكشف عن إنتاجية أستاذ الجامعة.

وتعد البحوث المنشورة والأوراق العلمية من المعايير الهامة لقياس الإنتاجية العلمية.[١٠]

والحكم على إنتاجية عضو هيئة التدريس المتعلقة بالبحث العلمى تواجهه مشكلة الكم والكيف فى المنشورات العلمية والبحوث التى يتم إنجازها، حيث أن الأخذ بهذا المحك قد أثار جدلاً كبيرًا بشأن مسألتين، الأولى طبيعة العلاقة بين كم

المنشورات ونوعيتها، والثانية معايير النشر العلمي ومدى تدخل العوامل غير الموضوعية فيه.[11]

ويمكن استخدام أسلوب "الاستشهاد المرجعي" الذي يفترض أن عدد الاستشهادات العلمية يمثل الأهمية النسبية أو النوعية للبحوث العلمية في كل حقل من حقول المعرفة. وكلما زاد استشهاد الباحثين بدراسة أو بحوث علمي كلما زادت أهمية الدراسة وبالتالي زادت مكانة صاحبها. ويواجه هذا الأسلوب بصعوبة حسم قضية الحكم والكيف في البحوث وطبيعة العلاقة بينهما وكذلك صعوبة استخدام هذا الأسلوب إحصائيًا.[12]

وبالنسبة لخدمة المجتمع، تعد الخدمات العامة التي تقدمها الجامعة لمجتمعها من خلال أساتذتها خدمات قيمة تؤدى للأفراد وللمجتمع خارج نطاق الحرم الجامعي أكثر من كونها مجرد خدمات تنصرف إلى أمور تتعلق بالنظام الأكاديمي أو بالجامعة ذاتها. وتتعدد خدمات الجامعة للمجتمع فتشمل ما يأتي:

- خدمات تعليمية وثقافية علمية.
- خدمات محو الأمية وتعليم الكبار.
- التراث الحضاري وإثراؤه.
- الخدمات المهنية.[13]

وأساتذة الجامعة هم أداتها الرئيسية في تحقيق الخدمات العامة للمجتمع. ومن الطبيعي أن تفقد الجامعة خدماتها للمجتمع بدون أساتذتها فهم أعمدة خدمات الجامعة لمجتمعها خاصة عند تمثيل دور الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.[14]

ولكون الخدمة العامة للمجتمع عنصرًا هامًا يعطي مؤشرًا لإنتاجية أستاذ الجامعة، يمكن استخدامه إذن - مع غيره من المؤشرات - لتقدير إنتاجية أستاذ الجامعة.

ويمكن الاستدلال على دور أستاذ الجامعة في خدمة المجتمع باستخدام عدة أساليب منها سؤال أستاذ الجامعة نفسه عن الأعمال التي يؤديها خدمة

لمجتمعه. ومنها كذلك سؤال المعهد العلمي الذى ينتمى إليه عما يقدمه الأستاذ من خدمات، ومنها عدد الجمعيات العلمية التى ينتمى إليها.

أسلوب تقدير الإنتاجية العلمية فى البحث الحالى:

باستعراض الأساليب السابق ذكرها لتقدير الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، يتبين أن الإنتاجية العلمية لأستاذ الجامعة تتمثل بصفة عامة فيما يؤديه من أعمال ترتبط بالتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع.

وقياس الإنتاجية العلمية ليس أمرًا هينًا، ولئن كان قياس الإنتاجية أمرًا ممكنًا وسهلاً فى حالة إنتاجية الصناعة أو الزراعة أو العاملين بهما - على حد تعبير جيرالد GEARLD - فإن هذا الأمر يبدو صعبًا بالنسبة لإنتاجية الجامعة وأساتذتها لأن طبيعة الإنتاجية تختلف فى الحالتين. فعند الحديث عن إنتاجية المصانع أو عمالها - مثلاً - فالإنتاجية ذات نطاق محدد، إلا أنه فى حالة إنتاجية الجامعة وأستاذها فالمفهوم واسع وممتد. ومن المعروف أن الجامعة لا تنتج الأشياء (الخريجون) مثلما تنتجها المصانع فى الوقت والزمن الذى تريد.(١٥)

ومع اعتراف البحث بأهمية تقدير الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس فى كل مجال من هذه المجالات منفردًا، بحيث يكون التقدير أكثر عمقًا ودقة - حال توفر البيانات الدقيقة والمعلومات الكافية عن أعضاء هيئة التدريس - فسيكون تقدير الإنتاجية العلمية موضوع البحث الحالى مشتملاً بصفة عامة على عناصرها الثلاثة: التدريس - البحث العلمى - خدمة المجتمع.

وسيكون ذلك من خلال ما يقرره أعضاء هيئة التدريس أنفسهم بخصوص البيانات الشخصية والبيانات المتعلقة بالإنتاجية العلمية من حيث عدد الكتب المؤلفة والبحوث العلمية المنتجة خلال آخر ثلاث سنوات، ومن خلال معرفة مجالات خدمة المجتمع التى يشاركون فيها والجمعيات العلمية التى ينتمون إليها و.. إلخ.

وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض استبيانًا (راجع ملحق الدراسة) اشتمل على بيانات شخصية وأخرى متعلقة بالإنتاجية العلمية والدوافع وراء الكتب والبحوث العلمية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس.

عينة البحث:

شكل تحديد عينة البحث أحد المشكلات الرئيسية التي واجهت البحث. خاصة أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج. وبحكم عمل الباحثة خارج البلاد، استطاعت أن توزع الاستبيان على ١٢٠ من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالمملكة العربية السعودية في عدة جهات هي:

- جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية.
- كلية البنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بنفس المنطقة.
- كلية الشريعة التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وكان بود البحث أن تشمل العينة جميع الكليات والتخصصات العلمية، إلا أنه كما هو معروف ليس كل ما يتمناه المرء يدركه. لذا أتت العينة غير مشتملة على أعضاء هيئة تدريس من كليات الطب والصيدلة والهندسة.

وكالعادة في مثل هذه البحوث لم ترد كل الاستبيانات، وإن وردت فبعضها غير مكتملة البيانات. وقد اكتملت الإجابات على ١٠٤ استبيانًا من أعضاء هيئة التدريس المصريين في التخصصات الأكاديمية (٤٠ عضوا) والتخصصات الإنسانية والاجتماعية (٦٤ عضوًا) من عدة جامعات وكليات مختلفة يوضحها الجدولان التاليان (أ)، (ب)

(أ) عينة البحث حسب الجامعات

الجامعة	العدد	٪
القاهرة	١٥	١٤,٤
المنصورة	١٥	١٤,٤
عين شمس	١٤	١٣,٥
الأزهر	١٤	١٣,٥
الزقازيق	٧	٦,٧
الإسكندرية	٦	٥,٨
المنيا	٦	٥,٨
أسيوط	٥	٤,٨
طنطا	٥	٤,٨
المنوفية	٣	٢,٨
غير مبين	١٤	١٣,٥
إجمالى	١٠٤	١٠٠

(ب) عينة البحث حسب الكليات

الكلية	العدد	٪
التربية	٢٠	١٩,٢
العلوم	١٥	١٤,٤
الزراعة	١٢	١١,٥
الآداب	١٠	٩,٦
التجارة	٧	٦,٧
الشريعة	٥	٤,٨
لغة عربية	٤	٣,٨
أصول دين	٣	٢,٨
دراسات إسلامية	٣	٢,٨
حقوق	١	٠,٩٦
غير مبين	٢٤	٢٣
إجمالى	١٠٤	١٠٠

والجدير بالذكر أن عدد الإناث بالعينة ١٩ منهم ١١ عضوًا تخصص أكاديمى ٨ أعضاء تخصص علوم اجتماعية مما يصعب عملية المقارنة بين الإناث.

نتــائـج البحــث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ولاختبار فرض البحث تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها - بواسطة الاستبيان - باستخدام نظام التحليل الإحصائي (SAS) المعروف باسم (STATLISTICAL ANALYSIS SYSTEM) وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: واقع الإنتاجية العلمية بصفة عامة، يتضح فيما يأتي:

جدول (١)

حالة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة

الحالة	منخفضة		متوسطة		مرتفعة		المجموع	
عنصر الإنتاجية	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التدريس	١٨	١٧,٣	٤٢	٤٠,٤	٤٤	٤٢,٣	١٠٤	١٠٠
البحث العلمى	١٦	١٥,٥	٨١	٧٨,٦	٦	٥,٩	١٠٣	١٠٠
خدمة المجتمع	٧٠	٦٨	٣١	٣٠,١	٢	١,٩	١٠٣	١٠٠

وتوضح بيانات الجدول أن أكبر عدد من عينة البحث ٤٤ بنسبة ٤٢,٣٪ ترى أن إنتاجية التدريس مرتفعة، وبالنسبة لإنتاجية البحث العلمى فإن أكبر عدد ٨١ بنسبة ٧٨,٦ يرى أنها متوسطة، أما خدمة المجتمع فيرى أكبر عدد ٧٠ بنسبة ٦٨٪ أنها منخفضة.

ويعنى هذا أن أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج يرون أن الإنتاجية العلمية - لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية - فى التدريس أكبر منها فى البحث العلمى أكبر منها فى خدمة المجتمع.

وللمقارنة بين ما يراه أصحاب التخصصات الأكاديمية وأقرانهم فى التخصصات الإنسانية والاجتماعية بالنسبة لحالة الإنتاجية العلمية فى كل عنصر من عناصر الإنتاجية، حسبت قيم كا٢ (١٦) التى يوضحها الجدول التالى:

جدول (٢)

حالة الإنتاجية العلمية فى كل من التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، مقارنة بين الأكاديميين والاجتماعيين

الحالة العنصر والتخصص	منخفضة		متوسطة		مرتفعة		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
التدريس:							
- أكاديمية	٨	٢٠	١٤	٣٥	١٨	٤٥	٠,٨٥
- اجتماعية	١٠	١٥,٦	٢٨	٤٣,٨	٢٦	٤٠,٦	
البحث العلمى:							
- أكاديميون	١٠	٧.٧	٢٦	٦٦,٧	٣	٢٥,٦	٥,٨٦
- اجتماعيون	٦	٩,٤	٥٥	٨٦	٣	٤,٦	
خدمة المجتمع:							
- أكاديميون	٢٩	٧٤,٤	٨	٢٠,٥	٢	٥,١	٥,٨٥
- اجتماعيون	٤١	٦٤	٢٣	٣٤	–	–	

وتشير بيانات الجدول إلى أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس سواء الأكاديميين أو الاجتماعيين يرون أن الإنتاجية فى التدريس مرتفعة، وفى البحث العلمى متوسطة، وفى خدمة المجتمع منخفضة.

وتدل قيم كا٢ بالجدول (كلها غير دالة إحصائيًا) على مدى الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع.

وبسؤال أعضاء هيئة التدريس حول ترتيب عناصر الإنتاجية العلمية حسب إنتاجيتهم فى كل من التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، جاءت استجاباتهم على النحو التالى:

جدول (٣)

ترتيب عناصر الإنتاجية كما يراه أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	الأول		الثاني		الثالث	
العنصر	التدريس		البحث العلمى		خدمة المجتمع	
التكرار والنسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪
الأكاديميون	٣٢	٨٠	٣١	٧٧,٥	٣٣	٨٢,٥
الاجتماعيون	٥٣	٨٢,٨	٥٢	٨١,٣	٥٨	٩٠,٦
المجمـــوع	٨٥	٨١,٧	٨٣	٧٩,٨	٩١	٨٧,٥

وتوضح بيانات الجدول السابق أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس سواء الأكاديميين أو الاجتماعيين يرتبون الإنتاجية العلمية على النحو الآتي: التدريس، البحث العلمى، خدمة المجتمع.

ويعكس هذا الترتيب تدنى الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بخدمة المجتمع.

وبسؤال أعضاء هيئة التدريس عن الجمعيات العلمية التى ينتمون إليها، ومجالات خدمة المجتمع التى يشاركون فيها، جاءت استجاباتهم كما يأتى:

جدول (٤)

الجمعيات العلمية ومجالات خدمة المجتمع

التى يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس

الفئة	المنتمون إلى الجمعيات العلمية		المشاركون فى خدمة المجتمع	
	ك	٪	ك	٪
أكاديميون	١٨	٤٥	٧	١٧,٥
اجتماعيون	١٩	٢٩,٧	١٠	١,٦
إجمـــالى	٣٧	٣٥,٦	١٧	١٦,٣

ويبين الجدول أن نسبة المنتمين إلى الجمعيات العلمية والمشاركين فى مجالات خدمة المجتمع من الأكاديميين أكبر من نسبة الاجتماعيين. ومع ذلك

فنسبة المنتمين إلى الجمعيات العلمية والمشاركين في خدمة المجتمع بصفة عامة من أعضاء هيئة التدريس، منخفضة. حيث ينتمي ٣٥.٦٪ فقط من أفراد العينة إلى جمعيات علمية، ويشارك ١٦,٣٪ فقط في مجالات خدمة المجتمع.

ثانيًا: أثر بعض المتغيرات على الإنتاجية العلمية:

لاختبار فرض البحث "تتأثر الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج بمتغيرات العمر – الجنس – الدرجة العلمية – الخبرة – الجامعة المانحة للدكتوراة – التخصص "أجرى تحليل التباين الذى تتضح نتائجه فيما يأتي:

(أ) أثر متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للكتب:

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للكتب

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
النموذج	١١	٢٢,٥٣	٢,٠٤	٢,١٣
المتبقى	٩٢	٨٨,٣٥	٠,٩٦	
الكلـى	١٠٣	١١٠,٨٨		

وتبين دلالة (ف) الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس من الكتب تتأثر بمتغيرات العمر والجنس والدرجة العلمية و .. إلخ.

ولدراسة أثر كل متغير من هذه المتغيرات منفردًا على الإنتاجية العلمية للكتب أجرى تحليل التباين، ونتائجه كما يلى:

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للكتب

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
العمر	٢	٥,٧١	٢,٨٥	٢,٩٧
الجنس	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٩٠
الدرجة العلمية	٢	١,٥٠	٠,٧٥	٠,٧٨
الخبرة	٤	٨,١٣	٢,٠٣	٢,١٢
الجامعة المانحة	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
التخصص	١	١,٩٥	١,٩٥	٢,٠٣

• وحيث أن كل قيم (ف) الواردة بالجدول غير دالة إحصائيًا، فلا يوجد إذن تأثير لأى من متغيرات البحث منفردًا على الإنتاجية العلمية للكتب.

ويوضح الجدول التالى المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإنتاجية الكتب لأعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغيرات البحث المختلفة:

جدول (٧)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإنتاجية الكتب

المتغير وفئاته	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
العمر: (٣٠-٣٩)	٣٣	٠,٣٩	٠,٧٨
(٤٠-٤٩)	٥٣	٠,٦٤	٠,٩٦
(٥٠-)	١٨	١,٢٧	١,٤٠
الجنس: ذكور	٨٥	٠,٧٩	١,٠٩
إنـــاث	١٩	٠,١٦	٠,٥٠
الدرجة أستاذ	١٨	٠,٩٤	١,٣٥
العلمية: أستاذ مساعد	٢٨	٠,٨٢	١,٠٢
مدرس	٥٨	٠,٥٢	٠,٩٢
الخبرة: (٤ - ٨)	٥٣	٠,٦٢	١,٠٠
(٩- ١٣)	٣٧	٠,٦٢	٠,٨٩
(١٤-١٨)	٧	٠,٥٧	٠,٩٧
(١٩-)	٦	١,٦٦	١,٨٦
الجامعة: عربية	٦٩	٠,٧١	١,٠٨
أجنبيــة	٣٥	٠,٦٠	٠,٩٥
التخصص: أكاديمى	٤٠	٠,٤٥	٠,٩٠
اجتماعى	٦٤	٠,٨١	١,٠٩

وتوضح بيانات الجدول أن أكبر فئات العمر إنتاجًا للكتب (٥٠ -) عامًا وأقلها إنتاجًا (٣٠-٣٩). وأن الذكـور أكبر إنتاجية للكتب من الإناث. وأن إنتاجية الكتب للأساتذة أكبر منها للأساتذة المساعدين فالمدرسين. كمـا أن أكـثر فئـات الخـبرة إنتاجية للكتب (١٩-) عامًا وأقلها (٤-٨) أعوام. وتوضـح بيانـات الجـدول أن إنتاجية الكتب للمتخرجين من الجامعـات العربيـة أكـبر منـها للمتخرجـين مـن الجامعـات الأجنبية. وأن المتخصصين فى العلوم الاجتماعية والإنسانية أكبر إنتاجية للكتـب من المتخصصين فى العلوم الأكاديمية.

وبالرغم من هذه الفروق بين أفراد العينة إلا أنها غير دالة فهى غير جوهرية.

ب- أثر متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للبحوث التى أعدها أعضاء هيئة التدريس:

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للبحوث

مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
النموذج	١١	١٩٧,٥٩	١٧,٩٦	٢,٤١
المتبقى	٩٢	٦٨٦,١٦	٧,٤٥	
الكلــى	١٠٣	٨٨٣,٧٥		

وتشير دلالة (ف) الإحصائية بالجدول عند مستوى ٠,٠١ إلى تأثير متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية للبحوث التى يعدها أعضاء هيئة التدريس.

ولمعرفة تأثير كل من هذه المتغيرات منفردًا على الإنتاجية العلمية للبحوث أجرى تحليل التباين لأثر كل متغير على حده، والنتائج كما يأتى:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لأثر كل متغير من المتغيرات على الإنتاجية العلمية للبحوث

مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
العمر	٢	٤٨,٧٣	٢٤,٣٦	٣,٢٧
الجنس	١	٨,٦٩	٨,٦٩	١,١٧
الدرجة العلمية	٠٢	٨٨,٧٩	٤٤,٣٩	٥,٩٥
الخبرة	٤	١١,٢٩	٢,٨٢	٠,٣٨
الجامعة المانحة	١	٠,٢٦	٠.٢٦	٠.٠٤
التخصص	١	١٧,٩٣	١٧.٣٩	٢,٤٠

وقيم (ف) ذات الدلالة الإحصائية (٠,٠١) بالجدول هى التى تقابل العمر، والدرجة العلمية. مما يعنى أن لهذين المتغيرين تأثيرًا دالا على إنتاجية البحوث، بينما تأثير المتغيرات الأربعة الأخرى على إنتاجية البحوث التى يعدها أعضاء هيئة التدريس عينة البحث غير دال. والجدول الآتى يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإنتاجية البحوث حسب متغيرات البحث المختارة:

جدول (١٠)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لإنتاجية البحوث

المتغير وفئاته	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيار
العمر: ٣٠ – ٣٩	٣٣	٣,٣٩	٢,٥٦
٤٠ – ٤٩	٥٣	٣,٧٥	٣,٤٤
٥٠ –	١٨	٢,٦٧	١,٦٠
الجنس: ذكور	٨٥	٣,٥٥	٢,٦٢
إناث	١٩	٣,٠٠	٢,٠٨
الدرجة أستاذ	١٨	٥,٦١	٣,٧٧
العلمية: أستاذ. م	٢٨	٢,٨٩	١,٩٥
مدرس	٥٨	٣,٠٥	٢,٧٧
الخبرة: ٤ – ٨	٥٣	٣,٠٠	٢,٤٩
٩ – ١٣	٣٧	٣,٧٨	٢,٨١
١٤ – ١٨	٧	٤,٤٢	٦,٢٤
١٩ –	٦	٤,١٦	١,٨٣
الجامعة: عربية	٦٩	٣,٢٦	٢,٦٦
أجنبية	٣٥	٣,٨٢	٣,٣٩
التخصص: أكاديمى	٤٠	٤,٠٠	٣,٨٥
اجتماعى	٦٤	٣,١٠	٢,١٢

بالنسبة للمتغيرات ذات التأثير على إنتاجية البحوث (العمر - الدرجة العلمية) يتضح من الجدول السابق أن أكثر فئات العمر إنتاجية للبحوث (٤٠ - ٤٩) عامًا بمتوسط حسابى ٣,٧٥، وأن أقل هذه الفئات إنتاجية للبحوث (٥٠ -) عامًا بمتوسط حسابى ٢,٦٧.

وبالنسبة للدرجة العلمية، يتضح من الجدول أن الأساتذة أكثر إنتاجًا للبحوث العلمية بمتوسط حسابى ٥,٦١ يليهم المدرسون بمتوسط ٣,٠٥ وأخيرًا الأساتذة المساعدون بأقل متوسط حسابى ٢,٨٩.

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى يتبين من الجدول أن الذكور أكثر إنتاجية من الإناث، وأن أكثر فئات الخبرة إنتاجية (١٤ - ١٨) عامًا، وأن إنتاجية المتخرجين من الجامعات الأجنبية أكبر منها للجامعات العربية، وأن الإنتاجية البحثية للأكاديميين أكبر منها لذوى التخصصات الاجتماعية.

وبالرغم من وجود فروق بين المتوسطات فى الإنتاجية العلمية للبحوث بالنسبة لهذه المتغيرات الأربعة إلا أنها غير دالة إحصائيًا. وهذا يدعو إلى القول بأن تأثيرها على إنتاجية البحوث العلمية ضعيف.

ثالثًا: دوافع الإنتاجية العلمية:

بسؤال أعضاء هيئة التدريس عن الدوافع وراء إعداد الكتب والبحوث. كانت استجاباتهم على النحو التالى:

جدول (١١)

الدافع إلى إعداد الكتب والبحوث

درجته / الدافع	قوى		متوسط		ضعيف		الوزن النسبى	ر
	ك	%	ك	%	ك	%		
الترفيع لمنصب إدارى أعلى	١٧	٣٧	١٣	٢٨	١٦	٣٥	٩٣	٧
الترقية لدرجة علمية أعلى	٥٦	٧٧	٨	١١	٩	١٢	١٩٣	١
زيادة الراتب والحوافز	٢٥	٤٦	١٥	٢٧	١٥	٢٧	١٢٠	٤
الرغبة فى الابتكار والاكتشاف	٤٣	٧٠	٩	١٥	٩	١٥	١٥٦	٢
لأشغل نفسى بالعمل	١٧	٣٥	١٧	٣٥	١٥	٣٠	١٠٠	٦
لإشباع رغباتى الشخصية	٢٧	٥٣	١٠	٢٠	١٤	٢٧	١١٥	٥
لأقدم الجديد فى مجال تخصصى	٤٣	٧٧	١٠	١٨	٣	٥	١٥٢	٣

ر = ترتيب الدافع

وتوضح بيانات الجدول درجة التباين بين أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للدافع (الدوافع) التى تدفعهم إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية.

ولترتيب هذه الدوافع من حيث قوتها لدى أعضاء هيئة التدريس، أعطيت الدرجات ٣، ٢، ١ لدرجة قوة الدافع: قوى - متوسط - ضعيف على الترتيب ثم حسب الوزن النسبى لكل من هذه الدوافع. وجاء على رأس هذه الدوافع الترقية لدرجة علمية أعلى بأكبر وزن نسبى (١٩٣) وبنسبة ٧٧٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين حددوا قوة هذا الدافع. وشغل دافع الترفيع لمنصب إدارى أعلى الترتيب الأخير للدوافع التى تدفع الأعضاء إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية بوزن نسب (٩٣) وبنسبة ٣٧٪ من عدد الذين حددوا قوته.

ولمعرفة الفروق فى قوة هذه الدوافع بين التخصصات الأكاديمية والاجتماعية تم حساب قيم كا[٢] التى يوضحها الجدول الآتى:

جدول (١٢)

الدوافع التى تدفع كل من الأكاديميين والاجتماعيين إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية

التخصص / الدافع ودرجته	أكاديميون			ر	اجتماعيون			ر	كام
	ق	م	ض		ق	م	ض		
الترفيع لمنصب إدارى أعلى	٧	٣	٦	٦	١٠	١٠	٢٠	٧	١,٩٠
الترقية لدرجة علمية أعلى	٢٦	١	٣	١	٣٠	٧	٦	١	٣,٥٨
زيادة الراتب والحوافز	١٢	٣	٤	٤	١٣	١٢	١١	٦	٣,٨١
الرغبة فى الابتكار والاكتشاف	٢٠	٢	٣	٢	٢٣	٧	٦	٣	٢,٠٧
لأشغل نفسى بالعمل	٤	٣	٥	٧	١٣	٤	١٠	٤	١,٠٧
لأشباع رغباتى الشخصية	١٠	٣	٣	٥	١٧	٧	١١	٥	١,٠٥
لأقدم الجديد فى مجال تخصصى	١٩	٢	١	٣	٢٤	٨	٢	٢	٢,٠٣

ق = قوى   م = متوسط   ض = ضعيف   ر = الترتيب

وتوضح بيانات الجدول أن دافع (الترقية إلى درجة علمية أعلى) جاء على رأس الدوافع التى تدفع كلا من الأكاديميين والاجتماعيين إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية، والدافع الذى احتل الترتيب الأخير بالنسبة للأكاديميين (لأشغل نفسي بالعمل) وبالنسبة للاجتماعيين فدافع (الترفيع لمنصب إدارى أعلى) أما دافع (لإشباع رغباتي الشخصية) فقد شغل نفس الترتيب (الخامس) لكل من الأكاديميين والاجتماعيين.

ولما كانت كل قيم كا^2 بالجدول غير دالة إحصائيًا، فإنه لا توجد فروق فيما يتعلق بالتخصص بين الدوافع التى تدفع أعضاء هيئة التدريس لإعداد الكتب والبحوث العلمية.

مناقشة نتائج البحث:

ستتم مناقشة نتائج البحث فى ضوء التساؤلات التى سبقت الإشارة إليها عند عرض مشكلته وفقًا لتسلسلها فيما يأتى:

أولاً: فيما يتعلق بواقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بالخارج بصفه عامة، توضح الجداول ١، ٢، ٣، ٤ أن الإنتاجية العلمية فى التدريس مرتفعة وفى البحث العلمى متوسطة وفى خدمة المجتمع منخفضة. وقد اتفق كل من المتخصصين فى العلوم الأكاديمية والمتخصصين فى العلوم الاجتماعية والإنسانية على أن إنتاجيتهم العلمية فى التدريس أكبر منها فى البحث أكبر منها فى خدمة المجتمع. وربما يرجع ذلك إلى الاهتمام الذى يوليه الأعضاء أنفسهم أو جامعاتهم إلى التدريس بدرجة أكبر من النواحى الأخرى.

وحول انتماء الأعضاء إلى جمعيات علمية والمشاركة فى أنشطة خدمة المجتمع، أظهرت نتائج البحث محدودية الانتماء والمشاركة. إذ أن حوالى ٣٥٪ فقط من أفراد العينة ينتمون إلى جمعيات علمية مختلفة، وحوالى ١٦٪ منهم فقط يشاركون فى خدمة المجتمع. ولئن كان الانتماء أو المشاركة لدى الأكاديميين أكبر

منه لدى الاجتماعيين، فإن الإنتاجية العلمية فى مجال خدمة المجتمع بصفة عامة متواضعة.

وعن أرقام الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - بينت النتائج أن متوسط إنتاجية الكتب خلال الثلاث السنوات التى شملها البحث = ٠,٦٧٣ ومتوسط إنتاجية البحوث = ٣,٤٥٢. وهذا يعنى أن متوسط إنتاجية عضو هيئة التدريس فى العام الواحد تقدر بحوالى ٠,٢٢٤ كتابًا، ١,١٥ بحثًا. وتقترب هذه النتائج من النتائج التى توصلت إليها دراسة سابقة فى هذا المجال[١٧].

(١٩)

وهذه الأرقام للإنتاجية العلمية تدعو إلى القول بانخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج، خاصة إذا ما قورنت بالمعدلات العالمية، حيث تشير البيانات إلى أن متوسط إنتاجية البحوث العلمية عالميًا يقدر بحوالى (١ - ٣) بحوث فى العام.

ثانيًا: فيما يتعلق بتأثير متغيرات البحث على الإنتاجية العلمية:

فى محاولة لمعرفة تأثير متغيرات العمر والجنس والدرجة العلمية والخبرة والجامعة المانحة للدكتوراه والتخصص على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، أظهرت نتائج البحث التى توضحها الجداول ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠.

(أ) تأثير هذه المتغيرات على إنتاجية الكتب:

تؤثر هذه المتغيرات مجتمعة على إنتاجية الكتب ولكن التأثير غير جوهرى لكل متغير على حده. وتتباين هذه الإنتاجية بين أعضاء هيئة التدريس وفقًا لهذه المتغيرات كما يلى:

الأكبر عمرا (٥٠ -) عامًا أكثر إنتاجية، والذكور أعلى إنتاجية من الإناث والأساتذة أكبر إنتاجية من الأساتذة المساعدين أكبر من المدرسين، فى حين أنه من الأولى للدرجات العلمية الأقل أن ترتفع إنتاجيتهم العلمية لتزيد فرصهم فى الترقى. والأكثر

خبرة (١٩ -) عاما أكبر إنتاجية للكتب. وإنتاجية الكتب لدى الاجتماعيين أكبر منها لدى الأكاديميين.

وهكذا يتبين أن متغيرات البحث المختلفة ذات تأثير بقدر محدود على إنتاجية الكتب نظرا لأن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس غير جوهرية.

(ب) تأثير المتغيرات على إنتاجية البحوث:

تتأثر إنتاجية البحوث بالمتغيرات السابقة، ولكنه تأثير غير جوهرى لكل المتغيرات باستثناء متغيرى العمر والدرجة العلمية. والفروق بين الأعضاء لكل متغير كما يأتى:

العمر له تاثير دال إحصائيا، حيث أن إنتاجية البحوث لفئة العمر (٤٠ – ٤٩) أكبر منها للفئة (٣٠ – ٣٩) أكبر منها للفئة (٥٠ -). وربما يفسر ذلك ارتفاع إنتاجية الأساتذة فى الكتب عن غيرهم من الدرجات العلمية. وذلك على عكس الأساتذة المساعدين والمدرسين الذين يركزون على البحوث العلمية لأنها فرصتهم الأساسية. بل قد تكون الوحيدة للترقى إلى درجة علمية أعلى، حيث أنه كما هو معروف لا تدخل الكتب العلمية ضمن الإنتاج العلمى المقدم للترقى.

والجنس متغير ذا تأثير محدود على إنتاجية البحوث العلمية بالرغم من أن إنتاجية الذكور أكبر من إنتاجية الإناث (الذكور = ٣,٥٥، الإناث = ٣,٠٠) والدرجة العلمية متغير ذو تأثير دال إحصائيا، حيث أن إنتاجية الأساتذة للبحوث أعلى منها لمن دونهم فى الدرجة العلمية.

والخبرة متغير ذو تأثير محدود على إنتاجية البحوث ولو أن النتائج تشير إلى أن الأكثر خبرة أكبر إنتاجية للبحوث.

والجامعة المانحة للدكتوراة متغير ذو تأثير محدود على إنتاجية البحوث بالرغم من أن إنتاجية البحوث للمتخرجين من الجامعات الأجنبية أكبر منها للمتخرجين من الجامعات العربية. وذلك على العكس من إنتاجية الكتب. والتخصص

متغير ذو تأثير محدود أيضا على إنتاجية البحوث بالرغم من أن إنتاجية الأكاديميين للبحوث أعلى منها للاجتماعيين، على العكس منها في حالة الكتب.

وهكذا يتضح تأثير المتغيرات السابقة على كل من الإنتاجية العلمية للكتب والبحوث، حيث أنها بصفة عامة ذات تأثير محدود باستثناء تأثير متغيرى العمر والدرجة العلمية، فتأثيرهما ذو دلالة إحصائية.

ولما كان متوسط إنتاجية الكتب فى العام ٠,٢٢٤ وفى البحوث ١,١٥٠، فإن ذلك يعنى أن متوسط الإنتاجية العلمية للبحوث أعلى منها للكتب.

ثالثًا: فيما يتعلق بالدوافع وراء إعداد الكتب والبحوث العلمية:

توضح الجداول ١١، ١٢ قوة هذه الدوافع لدى كل من الأكاديميين والاجتماعيين. وجاء دافع (الترقية لدرجة علمية أعلى) على رأس الدوافع التى تدفع كلا منهما إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية. وقد بين حوالى ٧٧٪ من الذين حددوا هذا الدافع من أفراد العينة أنه أقوى تلك الدوافع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سابقة فى هذا المجال.[١٩]

أما الدافع الذى احتل الترتيب الأخير بين هذه الدوافع بالنسبة للأكاديميين هو (لأشغل نفسى بالعمل) وبالنسبة للاجتماعيين وأفراد العينة ككل هو (الترفيع لمنصب إدارى أعلى).

وقد جاء ترتيب هذه الدوافع من حيث قوتها لدى أعضاء هيئة التدريس – حسب الوزن النسبى لكل منها – على النحو التالى (جدول ١١):

١- الترقية لدرجة علمية أعلى.

٢- الرغبة فى الابتكار والاكتشاف.

٣- لأقدم الجديد للمجتمع فى مجال تخصصى.

٤- زيادة الراتب والحوافز.

٥- لإشباع رغباتى الشخصية.

٦- لأشغل نفسى بالعمل.

٧- الترفيع لمنصب إدارى أعلى.

وهكذا الترتيب له دلالة، فتقدم دافع الترقية إلى درجة علمية أعلى يوحى بأنه الشغل الشاغل لمعظم - أن لم يكن - أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج. ومن يدرى ربما للعاملين بالداخل أيضًا؟ أما تأخر دفع الترفيع إلى منصب إدارى أعلى إلى المرتبة الأخيرة فيمكن تفسيره بأن أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) ليسوا من الطامحين إلى أو المتطلعين إلى تقلد المناسب الإدارية الأعلى بالجامعات.

خاتمة البحث والتوصيات:

حاول البحث أن يتعرف على واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج وأن يدرس أثر بعض المتغيرات على الإنتاجية العلمية فى الكتب والبحوث العلمية بالإضافة إلى تحديد الدوافع التى تدفع الأعضاء إلى إعداد الكتب والبحوث العلمية.

واستخدم البحث استبيانًا أجاب عنه إجابة مكتملة ١٠٤ من أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالجامعات السعودية، ليتحقق من الفروض التى ورد ذكرها فى متن البحث والتى تدور حول انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة، وحول تأثير عدة متغيرات فيها مثل: العمر - الجنس - الدرجة العلمية - الخبرة - الجامعة المانحة للدكتوراة - التخصص.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام النظام الإحصائى (SAS) أسفرت البحث عن عدة نتائج سبق عرضها ومناقشتها، وتؤكد هذه النتائج صحة فرض الدراسة الأول، إذ تبين أن الإنتاجية العلمية بصفة عامة منخفضة وإن كانت فى التدريس أعلى منها فى البحث العلمى أعلى منها فى خدمة المجتمع.

وقد أظهرت النتائج أن متوسط إنتاجية عضو هيئة التدريس فى العام من الكتب = ٠,٢٤٤ كتابًا، وفى البحوث = ١,١٥ بحثًا. وهى إنتاجية منخفضة مقارنة بالمعدلات العالمية كما سبق القول.

أما فرض البحث الثانى فلم تثبت صحته بصورة قاطعة، بل يمكن القول أنه تحقق بصفة جزئية، حيث أنه بالرغم من تأثير المتغيرات المذكورة على إنتاجية الكتب والبحوث إلا أن تأثيرها يعد محدودًا، باستثناء متغيرين فقط هما: العمر والدرجة العلمية إذ أن تأثيرهما ملحوظ على الإنتاجية العلمية للبحوث.

وفيما يتعلق بالدوافع وراء إعداد الكتب والبحوث العلمية، اتضح أن الترقى إلى درجة علمية هو أقوى هذه الدوافع.

وبناء على ما تقدم وفى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- دراسة الأسباب الكامنة وراء انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة، وقد يكون من بين هذه الأسباب ما يتعلق بظروف الغربة أو عدم توفر الوقت اللازم لإعداد الكتب والبحوث العلمية وقد تكون هناك أسباب أخرى غير تلك.
- دراسة أثر المتغيرات التى وردت فى هذا البحث وغيرها من المتغيرات على الإنتاجية العلمية للكتب والبحوث العلمية، خاصة أن أثر قسط من هذه المتغيرات كان تأثيرهما واضحا (العمر – الدرجة العلمية) وقد تكون زيادة عدد أفراد العينة مدعاة إلى نتائج أخرى.
- اللجان العلمية الدائمة للترقية مدعوة إلى النظر فى إمكانية اعتماد الكتب العلمية التى تؤلف من قبل المتقدمين إلى الترقية ضمن الأعمال التى يقيم على أساسها المتقدم للترقية، شأنها فى ذلك شأن البحوث، نظرًا للتدنى الكبير فى إنتاجية الكتب من قبل أعضاء هيئة التدريس العاملين بالداخل مقارنة بالعاملين بالخارج، على أن يوضع فى الاعتبار كبر حجم العينة لإمكانية إجراء المقارنات ولإمكانية تعميم النتائج. كما أنه عند زيادة حجم العينة تظهر التأثيرات المختلفة للمتغيرات موضع الدراسة.

مــراجــع البحــث

١- محمد عبد العليم مرسي: ترشيد جهود أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي. في وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب، الرياض، ١٩٨٧، ص٢٥٢.

٢- محي الدين توق، ضياء زاهر: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩، ص٢٩.

٣- فريد أبو زينة: ورقة عمل مقدمة إلى ندوة عمداء ومديري البحث العلمي في الجامعات العربية، جامعة اليرموك، ١٩٨٦، ص٣ نقلاً عن:

- عبد الرحمن عدس: الجامعة والبحث العلمي (دراسة في الواقع والتوجهات المستقبلية، في مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص (٢) عن التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي عام ٢٠٠٠، يوليو ١٩٨٨، ص٣٧٥.

٤- انطوان رحمة: التعليم والتنمية في الوطن العربي (الهدر في التعليم العالي وسبل علاجه) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، سلسلة دراسات ووثائق، العدد ٢٦، يناير ١٩٨٧، ص٥٠.

٥- عثمان أبو لبده: عبء العمل والتدريس لمدرس الجامعة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد السابع، دمشق، يويو ١٩٨٨، ص ص٦٢ – ٦٣.

6- GERALD M. REAGAN: THE CONCEPT OF ACADEMIC PRODUCTIVITY, IN THE EDUCATIONAL RORUM. VOL. 50, NO. 1, U.S.A, ARIZONA STATE UNIVERSITY. 1985, P. 82.

7- SIDNEY HOOK: EDUCATION FOR MODERN MAN. A NEW PERSECTIVE, NEW YORK, HUMANITIES PRESS. 1973, P. 219.

٨- مهنى غنايم: الإعداد المهنى للمعلم بكليات التربية، الواقع والمستقبل المؤتمر السنوى الثامن لقسم أصول التربية (الأداء الجامعى فى كليات التربية: الواقع والطموح) ٧ - ٩ سبتمبر ١٩٩١، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص ٢٠ - ٢٢.
9- MARJORIE POWELL: PRACTICAL IMPLICATIONS OF RESEARCH. IN EDUCATIONAL RESEARCH QUARTERLY, VOL. 9, NO. 2, 1984 - 1985, P. 44.
١٠- الاجتماع الرابع لفريق العمل التحضيرى للتقويم الذاتى لجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربة لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص٤٢.
١١- محى الدين توق، ضياء زاهر: مرجع سابق، ص٣٢.
١٢- المرجع السابق: ص٣٩.
١٣- باتريشيا هـ. كروسون: الخدمة العامة فى التعليم العالى، الممارسات والأولويات، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج، مراجعة وتقديم محمد الأحمد الرشيد، الرياض، ١٩٨٦، ص١٩.
١٤- عبد الرحمن عيسوى: تطوير التعليم الجامعى العربى، دراسة حقلية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ص٢٣ - ٢٤.
15- GERALD M. REAGAN: OP,M CIT., P. 76.
16- HERBERT MOSKOWITZ AND GORDEN P. WRLGHT: STATISTICS FOR MANAGEMENT AND ECONOMICS, BELL AND HOWELL, 1985, P. 409.
١٧- محى الدين توق، ضياء زاهر: مرجع سابق، ص٢٦٦.
١٨- انطوان رحمة: مرجع سابق، ص٥٠.
١٩- عبد الرحمن عدس: مرجع سابق، نفس الصفحة.

ملحق البحث

استبيان حول الإنتاجية العلمية

لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ العزيز الدكتور/ .. ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته   وبعد

نتيجة لزيادة الإقبال على التعليم الجامعي في مصر، يصبح من الضروري التخطيط للتعليم الجامعي لمواجهة الضغوط عليه مستقبلاً، ويتضمن هذا التخطيط محاولة توفير أعضاء هيئة التدريس بالكم والكيف اللازمين لزيادة فعالية التعليم الجامعي المصري.

وإيمانًا بالدور العظيم لأستاذ الجامعة، ورغبة في دراسة واقع إنتاجيته العلمية، أعد البحث الاستبيان الحالي الذي يتضمن بيانات شخصية عن عضو هيئة التدريس، وبيانات حول الإنتاجية العلمية والدوافع التي تدفع أستاذ الجامعة إلى تأليف الكتب وإعداد البحوث العلمية.

ويقصد البحث "بالإنتاجية العلمية" الأعمال والجهود التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

لذا أرجو التفضل بتعبئة الفراغات في هذا الاستبيان، وذلك بوضع علامة (×) حسب اختياركم في المكان المناسب.

ويسرني أن أحيطكم علمًا بأن هذه البيانات لن تستخدم إلا بشكل جماعي ولغرض البحث العلمي فقط.

وحيث أن مشاركتكم ضرورية لإكمال هذا البحث، فكلي ثقة وأمل في استجاباتكم. كما أنني أطمع في الحصول على اقتراحاتكم وتوجيهاتكم البناءة.

وتقبلوا خالص شكري وتقديري .. ..،

أولاً: بيانات شخصية:

- الاسم: (اختيارى) السن:

- الدرجة العلمية: ( ) أستاذ ( ) أستاذ مساعد ( ) مدرس

- مدة الخبرة فى التدريس الجامعى (بعد الدكتوراة):

- الجامعة التى منحتك الدكتوراة: ( ) عربية ( ) أجنبية

- الجامعة التى تعمل بها فى مصر:

- الكلية: القسم: التخصص:

- الجامعة التى تعمل بها حاليًا (بالخارج):

ثانيًا: بيانات متعلقة بالإنتاجية العلمية:

* عدد الكتب التى ألفتها فى آخر ثلاث سنوات:

* عدد البحوث التى أنجزتها فى آخر ثلاث سنوات:

* الجمعيات العلمية التى تشارك فيها هى:

- -

- -

* مجالات خدمة المجتمع التى تشارك فيها هى:

- -

- -

* الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية بصفة عامة،

(كما تبدو لك)	:	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
- فى التدريس	:	( )	( )	( )
- فى البحث العلمى:		( )	( )	( )
- فى خدمة المجتمع:		( )	( )	( )

* رتب من فضلك عناصر الإنتاجية العلمية الآتية حسب إنتاجيتك الأكبر:

- فى التدريس ( ) فى البحث ( ) فى خدمة المجتمع ( )

* الدافع لك في كتابة الكتب والبحوث التي أعددتها أو تقوم بإعدادها هو:

	قوي	متوسط	ضعيف
- الترفيع لمنصب إداري أعلى ..	( )	( )	( )
- الترقية لدرجة علمية أعلى ..	( )	( )	( )
- زيادة الراتب والحوافز	( )	( )	( )
- الرغبة في الابتكار والاكتشاف	( )	( )	( )
- لأشغل نفسي بالعمل	( )	( )	( )
- لإشباع رغباتي الشخصية	( )	( )	( )
- لأقدم للمجتمع الجديد في مجال تخصصي ..	( )	( )	( )

* دوافع أخرى، من فضلك اذكرها:

الدراسة الخامسة

مجانية التعليم

وموقعها بين العوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى

مقدمة

توجد عدة عوامل تسببت فى فيضان التدفق الطلابى فى جميع مراحل التعليم يمكن أن تسمى قوى الطلب الاجتماعى على التعليم، ومن هذه القوى أو العوامل زيادة طموحات الأفراد ورغبة الآباء فى تحسين أوضاعهم الاجتماعية. ومنها كذلك النمو السكانى الذى يزيد بمعدلات مرتفعة، ومنها أيضًا قهر التخلف الذى جثم على صدور أبناء المجتمع وهم تحت سيطرة الاحتلال ردحًا طويلاً من الزمن.

هذا التدفق الطلابى تطلب التوسع فى التعليم من المرحلة الأولى حتى التعليم الجامعى، الأمر الذى أصبحت فيه المدارس والجامعات مكتظة بأعداد غفيرة من الطلاب فى ذات الوقت الذى تعجز فيه ميزانية التعليم عن الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية بما يسمح بسيرها فى الاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهدافها.

والناتج الطبيعى لذلك أن أصبحت كفاية التعليم منخفضة فى ذات الوقت الذى ترتفع فيه تكلفة الطالب، فعلى سبيل المثال ارتفعت تكلفة الطالب فى التعليم الثانوى العام حوالى ١٢ ضعفًا خلال الفترة (١٩٥٤ - ١٩٨٣).[١]

وقد أوضحت الدراسات السابقة أن العوامل التى أدت إلى خفض كفاية التعليم منها زيادة معدلات الإعادة والرسوب والتسرب، وزيادة كثافة الفصل الدراسى، ونقص المبانى والمعدات والأجهزة .. .. إلخ.

إلا أن هذه الدراسات لم تضع فى اعتبارها مجانية التعليم كعامل من العوامل التى لها علاقة بكفاية النظام التعليمى.

ولما كانت كفاية النظام التعليمى منخفضة، فالبحث الحالى يحاول التعرف على وتحديد أسباب انخفاض هذه الكفاية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يحاول البحث تحديد الوزن النسبى لمجانية التعليم وموقعها بين العوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى. ومن ناحية ثالثة يحاول البحث التعرف على الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم.

مشكلــة البحـــث:

في الوقت الذى تزداد فيه قوى الطلب الاجتماعى على التعليم ولتحقيق أكبر قدر ممكن من رغبات وطموحات أبناء المجتمع المصرى فى الالتحاق بالتعليم فى كل مراحله وجميع مستوياته، نجد أن المجلس القومى للتعليم فى أحد دوراته يطالب بحل معادلة، يعتبرها المجلس نفسه معادلة صعبة، ترى ما هى المعادلة الصعبة؟ وهى بحق صعبة، يطالب المجلس القومى للتعليم بالارتفاع بمستوى الاستيعاب بمدارس الإلزام الحالية إلى ٩٥٪ على الأقل من عدد التلاميذ الملزمين، ثم التمسك بتجويد العملية التعليمية وإتقانها والقضاء على ظاهرة التسرب، وفى الوقت ذاته تحقيق مد فترة الإلزام فيصبح التوسع فى التعليم أفقيا ورأسيا وكميا ونوعيا.[٢]

كان ذلك عام ١٩٨١، ومن قبل ذلك طالب المجلس وغيره من الجهات المسئولة عن التعليم بضرورة الارتفاع بمستوى كفاية النظام التعليمى بالكم والكيف المناسبين.

والبحث يتساءل إلى أى حد حلت هذه المعادلة الصعبة، وهل يمكن حلها فى المستقبل؟ وما الضمانات التى تكفل حل هذه المعادلة؟ ويعتقد البحث أن هذه المعادلة لم تحل نظرا لعدم توفر الإمكانات المطلوبة. واستقراء الأوضاع الخاصة بنظام التعليم المصرى تشير إلى أن مستوى كفايته لا يبعث على الاطمئنان[٣].

وفى تحليل لنتائج الامتحانات وتدفق الطلاب بين الصفوف، توصلت إحدى الدراسات إلى أن كفاية التعليم الصناعى منخفضة وأن هناك نسبة فقد كمى داخلى ينتج عنها خسائر مادية تقلل من كفاية التعليم.[٤]

كما أن نظام التعليم لم يعد يحقق متطلبات سوق العمل، ففى الوقت الذى يزداد عدد المتخرجين تجد نقصا فى بعض التخصصات التى يحتاجها سوق العمل[٥].

وهذه الظاهرة كثيرًا ما تنتشر فى الدول النامية، وهى بلا شك تتقلل من فاعلية النظام التعليمى، إذ كيف يخرج النظام أعدادًا لا تتواءم مع سوق العمل ونقول أن كفاية التعليم مرتفعة؟ والغريب أنه فى أغلب الدول النامية - ومنها مصر - يزداد عدد المتخرجين فى المجالات التى لا تتطلبها سوق العمالة، وعندما تتغير برامج التعليم ومقرراته لتواكب حركة المجتمع، تكون متطلبات القوى العاملة وسوق العمل قد تغيرت نتيجة للتطور التكنولوجى السريع وتبقى الفجوة قائمة.

ومن خلال الدراسات والتقارير التى قامت بها بعض أجهزة الدولة فى مصر لتقييم ودراسة وضع العمالة فى مصر يتضح أن هناك عدة مؤشرات عامة تدل على انخفاض كفاية النظام التعليمى.[٧]

وسوف يعرض البحث لذلك بالتفصيل عند تحديد العوامل التى تؤثر فى خفض كفاية التعليم.

ولما كانت معدلات النمو السكانى فى مصر مرتفعة وبالتالى يزداد عدد من هم فى سن الإلزام مما يتطلب توفير أكبر عدد ممكن من الأماكن فى المدارس لهؤلاء التلاميذ فى ذات الوقت الذى تعجز فيه الميزانية المخصصة للتعليم عن الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية، فإن ذلك من شأنه أن يقلل من كفاية التعليم.

ومما لا شك فيه أن رفع القيود المالية عن الالتحاق بالتعليم (المجانية) لابد أن يضاعف الطلب الاجتماعى عليه، وهذا التضاعف لابد أن يشكل عبئا على مقومات العمل التعليمى من فصول ومعلمين وكتب وأجهزة وملاعب وغيرها. ومؤسسات التعليم ينبغى أن يكون لها حد معين يمكن عنده أن تتحمل التزايد فى أعداد المقبولين دون أن تتأثر كفايتها الإنتاجية، لكنها بعد هذا الحد تسير فى الاتجاه الآخر بحيث تؤدى كل زيادة إلى انخفاض وتدهور فى هذه الكفاية[٨].

ويرى البحث أن هذا هو حال نظامنا التعليمى فى الآونة الأخيرة والدليل على ذلك أن نسب الإلزام لا زالت منخفضة، ونسب التسرب مرتفعة وكذلك الرسوب أضف إلى ذلك أن النظام التعليمى أصبح يخرج أعدادا لا يحتاجها سوق العمل سواء بالكم أو الكيف المناسبين.

ولما كانت كفاية النظام التعليمى فى مصر منخفضة، فإن البحث الحالى يحاول التعرف على العوامل المتسببة فى ذلك.

ولما كانت قوى الطلب الاجتماعى على التعليم تزداد يومًا بعد يوم، ولما كانت مجانية التعليم أحد هذه القوى - فى رأى البحث - فإن ثمة علاقة يمكن أن توجد بين مجانية التعليم وكفايته.

والبحث الحالى يحاول التعرف على موقع مجانية التعليم بين العوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى؟

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث فى محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما العوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى؟

٢- ما موقع مجانية التعليم بين هذه العوامل؟

٣- ما الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم؟

فروض البحث:

١- تأتى مجانية التعليم على رأس العوامل التى تؤثر فى خفض كفاية النظام التعليمى؟

٢- تتباين اتجاهات المسئولين عن التعليم، والقيادات السياسية والشعبية نحو مجانية التعليم، من حيث:

أ- تحميل الطالب الراسب تكلفة تعليمه عن كل سنة دراسية يرسب فيها.

ب- اتخاذ قرار بفرض رسوم دراسية مقابل التعليم.

جـ- كم الرسوم الدراسية التى يجب تحصيلها من الطلاب.

أهداف البحث وأهميته:

تتضح أهمية البحث الحالى فى أنه يدرس مجانية التعليم فى علاقتها بكفايته، وموقع هذه المجانية بين العوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى، وهذا ما لم تقم به الدراسات السابقة فى حدود علم الباحثة.

وتتحدد أهداف البحث فيما يلى:

١ - التعرف على وتحديد العوامل التى تؤدى إلى خفض كفاية النظام التعليمى.

٢- تحديد الوزن النسبى لمجانية التعليم وموقعها بين هذه العوامل.

٣- التعرف على الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم.

خطـة البحـث:

فى محاولة من البحث لتحقيق أهدافه السابقة، فقد قام بما يلى:

١ - الرجوع إلى الكتب والمراجع والخطط والدراسات والتقارير والأبحاث السابقة بقصد التعرف على العوامل المسئولة عن خفض كفاية التعليم.

٢- تصميم استبيان فى ضوء هذه العوامل، وتضمينه عامل المجانية، بقصد التعرف على الوزن النسبى لكل من هذه العوامل بما فيها عامل المجانية، وقد تضمن الاستبيان كذلك بعض الأسئلة التى تكشف عن الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم.

٣- تحديد عينة البحث، ثم استطلاع آراء المستفتين على الاستبيان.

٤- تحليل نتائج الدراسة الميدانية (الاستبيان) ثم مناقشة فروض البحث، ووضع التوصيات والمقترحات.

وفيما يلى عرض لهذه الخطوات بشئ من التفصيل:

كفاية التعليم والعوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى:

المقصود بكفاية التعليم:

الكفاية تعنى درجة النجاح فى تحقيق الأهداف المرجوة مهما تكن هذه الأهداف[٩].

وتعنى الكفاية الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات[١٠] وهذا يعنى أن الكفاية تشير إلى العلاقة بين المدخلات

والمخرجات، أى أن تحقيق أعلى مخرجات بالنسبة لتكلفة المدخلات يعنى أن النظام ذا كفاية عالية.(١١)

والكفاية فى العملية التعليمية تشير إلى درجة الهدر فى الوارد أو ضياعها دون إعطائها الإنجاز المطلوب منها.(١٢)

ولما كانت الكفاية يمكن تقسيمها إلى نوعين: الكفاية الداخلية، والكفاية الخارجية(١٣) فإن الكفاية الداخلية لأى نظام تعنى إحداث التعديل أو التغير فى مدخلات النظام على نحو يؤدى إلى مخرجات أحسن دون تغيير أو زيادة فى تكلفة النظام بالنسبة إلى بديله.(١٤)

وتعنى الكفاية الداخلية النظر إلى النشاط التربوى كعملية تستهلك عدة عناصر (معلم - أجهزة - كتب - رأس مال .. إلخ) وتنتج تعليما وتدريبا متخصصا.(١٥)

والكفاية الداخلية للنظام التربوى تتمثل فى قدرته على تحقيق أهدافه التى وضعت له فى ضوء إمكاناته المتاحة.(١٦)

بينما تعنى الكفاية الخارجية النظر إلى التعليم كعامل من عوامل التقدم الاقتصادى والاجتماعى بحيث تقاس بمدى إسهامه فى خدمة المجتمع، وبمدى ارتباط النتائج التعليمية النهائية باحتياجات المجتمع وأهدافه.(١٧)

وتهدف الكفاية الخارجية إلى انطباق كم وكيف مخرجات التعليم على متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.(١٨)

ولما كان الوفاء بمتطلبات سوق العمل - بالكم والكيف المناسبين - من بين أهداف النظام التعليمى، فإن تحقيق ذلك يعد دليلا على الكفاية الداخلية للنظام التعليمى، وهذا يوضح الارتباط بين نوعى الكفاية الداخلية والخارجية حيث أن "النتيجة أو الأثر النهائى لما يحدث داخل النظام التعليمى هو المجتمع".(١٩)

ومن خلال هذا العرض لبعض مفاهيم الكفاية وأنواعها يمكن القول أن كفاية النظام التعليمى تتأثر بعوامل من داخل النظام نفسه، وبعوامل أخرى خارج النظام. وأن تحقيق النظام التعليمى لأهدافه ولمتطلبات سوق العمل بالكم والكيف المناسبين، يعد ذلك دليلا على ارتفاع كفاية النظام التعليمى.

وهناك عدة طرق لقياس كفاية النظام التعليمى.[٢٠] ولسنا فى حاجة إلى عرض هذه الطرق. لأن قياس الكفاية غير وارد فى هذا البحث ولكن ما يهمنا هو التعرف على العوامل التى تؤثر فى كفاية النظام التعليمى والتى يمكن أن تكون سببا فى خفض كفايته. وهذه العوامل يمكن التعرف عليها من خلال العرض التالى للدراسات السابقة.

الدراسات السابقة:

توجد بعض الدراسات التى تناولت قضية كفاية التعليم فى مصر وعلى الرغم من حداثة معظم هذه الدراسات، إلا أن معظمها - إن لم تكن كلها - تجمع على أن النظام التعليمى فى مصر يعانى من أوجه قصور فى جوانب عديدة، وهذا القصور يتسبب فى خفض كفايته وفيما يلى نتناول بعض هذه الدراسات:

تبين دراسة "حسان محمد حسان" أن مظاهر الفقد فى التعليم كثيرة ومتعددة، منها[٢١].

١- الإخفاق فى إبقاء الطلاب فى النظام التعليمى.

٢- الإخفاق فى تحقيق أهداف تربوية واضحة.

٣- عدم الكفاية فى تحقيق الأهداف بشكل عام.

٤- زيادة عدد الخريجين فى تخصصات معينه عن احتياجات خطط التنمية حاليا ومستقبلا.

٥- النقص فى مستوى أداء الخريجين بحيث لا تتناسب مع مستويات العمل وتخصصاته المختلفة.

وتوضح دراسة "المجالس القومية التخصصية" أن التعليم فى مصر يعانى - فى مراحله المختلفة - من بعض العلل والظاهرات التى تؤثر على مستوى كفايته الداخلية والخارجية، منها على سبيل المثال لا الحصر.[٢٢]

١- ازدحام التلاميذ بالفصول وارتفاع معدلات كثافتها.

٢- النقص فى أعداد المعلمين المؤهلين تربويا.

٣- طول المناهج الدراسية والمقررات وقصر اليوم الدراسى والعام الدراسى.

٤- نظم الامتحانات والتقويم التقليدية التى لا تراعى سوى الذاكرة والحفظ الالى.

٥- النقص فى نواحى الرعاية الصحية والاجتماعية.

وما من شك فى أن هذه العلل تتسبب فى وجود مناخ غير ملائم للتعليم الجيد.

وتبين دراسة (عطية محمد شعبان) أن الفقد أو الإهدار التعليمى يعود إلى مجموعة من العوامل هى:[٢٣]

١- عوامل ترتبط بالمنهج الدراسى والكتاب المدرسى.

٢- عوامل ترتبط بهيئة التدريس.

٣- عوامل ترتبط بالنظام الدراسى والإمكانات المدرسية.

٤- عوامل ترتبط بانتظام الطالب فى الحضور والمذاكرة.

٥- عوامل ترتبط بالامتحانات المدرسية.

٦- عوامل ترتبط بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والشخصية للطالب.

وتبين دراسة (دسوقى عبد الجليل) أن من بين محددات الكفاية الخارجية للتعليم: المنهج الدراسى ومحتواه، المعلم، التوجيه المهنى، والطلب الاجتماعى على التعليم، وسياسات تشغيل الخريجين وأساليب القبول بأنواع التعليم وتخصصاته المختلفة.

ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة وجود فجوة بين العرض المتاح من خريجى التعليم الثانوى الصناعى والطلب عليهم ١٩٨٠ وكذلك عام ١٩٩٠ حيث تبين أن هناك زيادة فى المعروض من الخريجين.[٢٤]

وهذه الفجوة بين العرض والطلب تعنى انخفاض الكفاية الخارجية للتعليم.

وقد أوضح (نبيل عبد الحليم) فى دراسته عن إعداد الفنيين الصناعيين، أن محددات الكفاية الداخلية للتعليم هى الطلاب أنفسهم وهيئات التدريس والمناهج والمنشآت والتجهيزات[٢٥].

ومؤشرات مستوى كفاية النظام التعليمى عديدة، منها الكيفية ومنها الكمية ويمكن توضيح هذه المؤشرات فيما يلى:

١- نسبة الاستيعاب:

فالنظام التعليمى يعجز عن تحقيق الاستيعاب المطلوب. وعلى الرغم من الجهود التى بذلت خلال خمسين سنة مضت لتعميم التعليم الإلزامى فإن نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائى بالمدارس الرسمية المجانية والمعانة والمدارس الخاصة بمصروفات كانت تبلغ ٨١,٩٪ عام ١٩٧٩/٧٨ تاركة نحو مائتى ألف طفل ينضمون إلى رصيد الأمية كل عام.[٢٦]

وفى عام ٨٥/٨٤ كانت نسبة المتعلمين لمن هم فى عمر الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ٨٠,٨٦٪.[٢٧]

وعلى الرغم من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، فلا زال مجتمعنا فى حاجة إلى المزيد حيث تبلغ نسبة المقيدين فى صفوف التعليم الابتدائى حوالى ٧٢٪ من الفئة العمرية (٦ - ١٢) وفقا لإحصاء ١٩٨٣/٨٢.[٢٨]

والتعليم الثانوى بأنواعه لا يستوعب - وفقا لإحصاءات مطلع الثمانينات - سوى ٤٠٪ من الفئة العمرية (١٥ - ١٨). والتعليم الجامعى لا يستوعب أكثر من ١٣٪ من الفئة العمرية (١٩ - ٢٣).[٢٩]

٢- نسب التسرب:

والتسرب مشكلة تنعكس آثارها على الأهداف العامة للمجتمع والأهداف الخاصة للمدرسة، وهناك مثال يوضح فداحة التسرب وأثره على كفاية العملية التعليمية، هذا المثال هو:

فى عام ١٩٨٢/٨١ كانت نسبة التسرب فى المرحلة الابتدائية (٦,٢٪) ولما كان عدد التلاميذ فى هذه المرحلة (٤٧٤٨٤١٤) فهذا يعنى أن جملة المتسربين تصل إلى ما يزيد على ربع مليون تلميذ فى العام الواحد.

ولما كانت تكلفة التلميذ فى التعليم الابتدائى حينئذ حوالى (٢٥) جنيها، فمعنى ذلك أن جملة الفقد تصل إلى مالا يقل عن سبعة ملايين جنيهات تضيع هدرا دون عائد.[٣٠]

والأسباب التى تؤدى إلى التسرب وبالتالى إلى خفض كفاية التعليم هى:

أ - افتقار المناهج الدراسية إلى التشويق وجذب الرغبة فى التعليم.

ب- عدم استخدام طرق التدريس الفعالة.

جـ- اعتماد التدريس على النواحى اللغوية والنظرية.

د - قلة الأنشطة التى تنظم خارج المدرسة.

هـ- كثرة الحصص وقلة فترات الراحة.

و - نقص الكتب والتجهيزات المعملية.

ز - قدم المبانى المدرسية وعدم صلاحيتها.

ح - الظروف المحيطة بالمدرسة والتى تتصل بالمجتمع[٣١].

وهناك عوامل أخرى للتسرب منها العوامل الاقتصادية، وعوامل تتعلق بالتلاميذ أنفسهم وعوامل تتعلق بالأسرة والمجتمع.

٣- نسب الرسوب:

وهى أيضا مظهر من مظاهر خفض كفاية النظام التعليمى وبمراجعة بعض الإحصاءات يتبين لنا مدى فداحة الفقد التعليمى بسبب الرسوب، فعلى سبيل المثال عام ١٩٨١/٨٠ كانت نسبة الراسبين والغائبين عن الامتحان فى الثانوية العامة حوالى ٤٠٪ بالنسبة لعدد المتقدمين، وفى عام ١٩٨٣/٨٢ كانت النسبة حوالى ٣٩٪.[٣٢]

وفى تحليل لنتائج الامتحانات وتدفق الطلاب بين الصفوف الدراسية وتتبع فوج دراسى وتحليل الميزانية المخصصة للتعليم وتحديد حجم الخسارة الناتجة عن الفقد داخل المدرسة الثانوية الصناعية - على سبيل المثال - على مستوى

الجمهورية فى الفترة من ٧٦/٧٥ إلى ٧٩/٧٨ توصلت إحدى الدراسات إلى النتائج التالية:

١- انخفاض الكفاية الداخلية الكمية بالمدرسة الثانوية الصناعية حيث تصل إلى ٠,٧٧٧.

٢- وجود فقد كمى داخل المدرسة يصل إلى ١,٢٨٦.

٣- جملة الخسائر المادية الناتجة عن الفقد الكمى الداخلى تزيد على عشرة مليون جنيه.(٣٤)

وهناك دراسات أخرى اهتمت بدراسة الفقد والإهدار والكفاية والرسوب والتسرب فى المراحل الدراسية المختلفة وقد توصلت معظمها إلى أن كفاية التعليم منخفضة بصفة عامة.(٣٥)

• من خلال هذا العرض للدراسات السابقة والإحصاءات المختلفة يتضح أن كفاية النظام التعليمى منخفضة فى معظم - إن لم تكن كل - المراحل الدراسية. وأن هذا الانخفاض فى الكفاية يعود إلى عدة عوامل منها ما يخص الطلاب أنفسهم، ومنها ما يرتبط بهيئات التدريس وما يتصل بنسب الاستيعاب والرسوب والتسرب، ومنها أيضا المناهج وطرق التدريس والامتحانات المبانى المدرسية والتجهيزات هذا بالإضافة إلى أن أسلوب الإدارة ذاته قد يتسبب فى خفض كفاية النظام التعليمى.

وسوف يعرض البحث لهذه العوامل بشئ من التفصيل فى الدراسة الميدانية.

والجدير بالذكر أن كل الدراسات السابقة تناولت قضية كفاية التعليم ومحدداتها وطرق قياسها، .. إلخ إلا أنها لم تدرس هذه الكفاية فى علاقتها بمجانية التعليم، وموقع هذه المجانية بين العوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به.

مجانية التعليم:

لقد طال حرمان معظم أبناء مصر من التعليم فترة طويلة، حيث ظل مقصورا - ولفترة كبيرة - على القادرين اقتصاديا والمتفوقين علميا والذين كانوا يستثنون من دفع المصاريف.

ومع أول بادرة لتحقيق مجانية التعليم الابتدائى عام ١٩٤٤ والثانوى عام ١٩٥١/٥٠ والجامعى عام ١٩٦٢، اندفعت جيوش طال حرمانها واشتد شوقها للالتحاق بصفوف التعليم.[٣٦]

ولقد أدى تطبيق المجانية إلى زيادة عدد أبناء الطبقات الفقيرة فى مرحلتى التعليم الثانوى والجامعى - لا فى مصر وحدها - ولكن فى الدول العربية وغيرها ففى فرنسا مثلا نتج عن تطبيق المجانية فى التعليم الثانوى منذ عام ١٩٣٦ زيادة ملحوظة فى عدد أبناء الفقراء الملتحقين بالتعليم.[٣٧] وهو شئ محمود بلا شك.

ومجانية التعليم حق أقرته الدولة والتزمت به وهو أمر واجب التقدير والاحترام، وقد نص دستور ١٩٥٦ على أن "التعليم فى رحلته الأولى اجبارى وبالمجان فى مدارس الدولة "ونص دستور ١٩٦٤ على أن "تشرف الدولة على التعليم العام. وينظم القانون شئونه. وهو فى مراحله المختلفة فى مدارس الدولة وجامعاتها بالمجان":

ونص دستور ١٩٧١ على أن "التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية بالمجان فى مراحله المختلفة".

ولقد مرت مجانية التعليم فى مصر بعدة مراحل وتطورات فى كل المراحل التعليمية المختلفة ووضعت أمامها الصعوبات والعراقيل خاصة فى فترة الاحتلال الإنجليزى، فمنذ بداية هذا الاحتلال حاول أن يسيطر على التعليم ويطوعه وفق هواه من خلال عدة ميادين منها إلغاء المجانية "وقد نجح الاحتلال فى جعل التعليم بجميع مستوياته بالمصروفات على الرغم من أنه حتى عام ١٨٧٩ كان مالا يقل عن ٩٥٪ من التلاميذ فى مدارس الحكومة مازالوا بالمجان".[٣٨]

ولقد كان الانفاق على التعليم فى عهد الاحتلال بالقدر المعلوم، ففى الخمسة والعشرين سنة الأولى من سنى الاحتلال بلغ مجموع الإيرادات التى حصلتها الحكومة المصرية ٢٥٨ مليون جنيها أنفق منها على التعليم: (٢٨٠١٠٠٠) جنيها أى بنسبة ١٪.[٣٩]

ومع مطلع ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، فقد أصدرت حكومة الثورة أول قانون لتنظيم التعليم الابتدائي والذى يؤكد أن التعليم بالمجان لمن تتراوح أعمارهم من (٦ - ١٢) سنة وقد أعفى جميع التلاميذ من دفع الرسوم الدراسية وأى نفقات إضافية.[٤٠]

ومنذ ذلك الحين لم يكن يطلب من التلاميذ أى مصاريف دراسية، وبعد ذلك كانت تحصل من التلاميذ رسوما إضافية للنشاط الرياضى والتأمين ضد الحوادث واشتراك مجالس الآباء .. وغيرها.

ثم أخذت الرسوم الدراسية تتأرجح بين الزيادة والنقصان حتى كانت وفقا لآخر إحصاء ٧٨/٨٦ كما يوضحها الجدول التالى:[٤١]

جدول (١)

الرسوم الدراسية عام ١٩٨٧/٨٦

المرحلة التعليمية	الصفوف الدراسية	الرسوم الدراسية بالجنيه
التعليم الأساسى	الأول	٤,٥٥
	الثانى والثالث	٤,٣٠
	الرابع والخامس والسادس	٤,٨٠
	السابع	٧,٢٠
	الثامن والتاسع	٦,٩٥
التعليم الثانوى العام	الأول	٩,٦٥
	الثانى والثالث	٩,٤٠
التعليم الثانوى الفنى	الأول	٩.٩
ودور المعلمين وللمعلمات	الثانى والثالث والرابع والخامس	٩,٦٥

والمتتبع لحركة التعليم فى مصر، يتضح له النمو المتزايد فى أعداد المقيدين فى التعليم - على الرغم من أن نسب الاستيعاب لا زالت لم تتحقق بصورة مثالية - فى جميع مراحله.

وعلى سبيل المثال كان إجمالى المقيدين بجميع مراحل التعليم عام ١٩٦١/٦٠ حوالى (٣٣٩٤٨٥٨) طالبا وطالبة.[٤٢] ثم ارتفع هذا العدد عام ٧١/٧٠ ليصبح حوالى (٥٣٧٧١٧٤) طالبا وطالبة.[٤٣] ثم أخذ يزداد حتى وصل عام ١٩٨٧/٨٦ إلى (٩١٨٩٠٦٥) طالبا وطالبة[٤٤] فى مراحل التعليم قبل الجامعى فقط.

وبالنسبة لتكلفة التعليم فهى أيضا فى زيادة مستمرة، وعلى سبيل المثال ارتفعت تكلفة الطالب فى التعليم الثانوى العام حوالى ١٢ ضعفا خلال الفترة الزمنية (١٩٥٤ - ١٩٨٣). والكتب المدرسية وحدها وصلت تكلفتها فى مراحل التعليم إلى أكثر من ٣٠ مليون جنيها عام ١٩٨٤.[٤٥]

ومن ثم أصبح البعض يطالب بإعادة النظر فى مجانية التعليم نظرا لارتفاع تكلفته وزيادة الأسعار فى ضوء المتغيرات المحلية والعالمية.

وعلى النقيض من ذلك نجد اتجاها يرفض المساس بالمجانية حيث أنها حق التزمت به الدولة وعليها أن تفى به للملايين من أبناء الأمة.

والبحث الحالى ينطلق من منطلق لا ينتمى لأى من الاتجاهين، حيث أنه يدرس قضية المجانية فى علاقتها بكفاية النظام التعليمى، ولما كانت معظم الدراسات السابقة فى هذا الميدان توصلت إلى أن كفاية التعليم منخفضة، إلا أنها لم توضح علاقة الانخفاض بالمجانية، فالدراسة الحالية تحاول التعرف على موقع مجانية التعليم بين العوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى، وهذا ما سيتضح من خلال الدراسة الميدانية التى سيعرض لها البحث فيما يلى:

الدراسة الميدانية:

بنيت الدراسة فى الجزء الأول منها العوامل التى من شأنها أن تخفض كفاية النظام التعليمى، وذلك من خلال عرض الدراسات السابقة.

ولما كانت الدراسة الحالية تهتم بدراسة موقع مجانية التعليم بين هذه العوامل، فقد استخدمت "الاستبيان" كأداة من خلالها يمكن التعرف على موقع مجانية التعليم (الوزن النسبى لها) من حيث تأثيرها فى كفاية النظام التعليمى، هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى فقد استخدم الاستبيان للتعرف على الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم من قبل كل من المسئولين عن التعليم، والقيادات السياسية والشعبية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أ - تصميم الاستبيان:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التى تناولت كفاية التعليم والفقد والهدر والرسوب التسرب وغيرها، فقد أمكن تحديد العوامل المسئولة عن خفض هذه الكفاية، وقد تم صياغة عبارات الاستبيان فى ضوء هذه العوامل، وهى:

١- عوامل تتعلق بالطلاب أنفسهم.

٢- عوامل تتعلق بالمعلمين.

٣- عوامل تتعلق بالمناهج وطرق التدريس والامتحانات.

٤- عوامل تتعلق بنسب الاستيعاب والرسوب والتسرب.

٥- عوامل تتعلق بالمبانى والمدرسة والتجهيزات.

٦- عوامل تتعلق بالإدارة.

٧- عوامل تتعلق بالمجانية (وهذا العامل لم تختبره الدراسات السابقة، ولكن البحث الحالى يفترض أنه ضمن العوامل المؤثرة فى خفض كفاية التعليم)

وقد تضمن الاستبيان ثلاثة أسئلة - فى ضوء مقترحات - من خلال الاستجابة عليها يمكن التعرف على الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم.

ب- عينــة البحــث

قدم الاستبيان كاملا[*] لعينة عددها (٤٠) مسئولا عن التعليم فـى كليـات التربية فى مصر باعتبار أنهم أصلح الناس حكما على كفاية التعليم، بحكم عملهم وتخصصهم وخبراتهم فى هذا الميدان.

كما قدم الجزء الثانى[**] فقط من الاستبيان (الاتجاهات العامـة نحـو مجانيـة التعليم) لعينـة عددهـا (٣٠) مـن العـاملين فـى الميـدان السياسـى (القيـادات السياسـية والشعبية) باعتبار أنهم دائما يرفعون شعارات الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية ومن ثم المجانية.

جـ- المعالجة الإحصائية:

لاختبار الفرض الأول: "تأتى مجانية التعليم على رأس العوامل المؤثـرة فـى خفض كفاية النظام التعليمى" فقد تم حساب متوسط القيمة المتوقعة لكل عـامل من العوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى باستخدام المعادلة التالية.[٤٧]

$$ق.م = \frac{ك١ \times ١ + ك٢ \times صفر + ك٣ \times -١}{ك١ + ك٢ + ك٣}$$

حيـث ك١، ك٢، ك٣ هـى التكـرارات (النسـب المئويـة) لأفـراد العينـة فـى استجاباتهم أو موافقتهم بالنسبة لـ (موافق - محايد - غير موافق) لكـل عـامل مـن العوامل، +١، صفر، -١ هى القيم المعطاه لدرجة الموافقة (الاستجابة)

موافق = + ١، محايد = صفر، غير موافق = -١

ولاختبار الفرض الثانى: "تتباين اتجاهات كل من المسئولين عن التعليم، والقيادات السياسية والشعبية نحو مجانية التعليم"

فقد استخدمت معادلة Δ للتعـرف علـى دلالـة الاسـتجابات لكـل مـن المسئولين عن التعليم والسياسيين وهى على الصورة:

(*) راجع ملحق رقم (١).

(**) راجع الجزء الثانى من الاستبيان.

$$\Delta = \frac{ق - ق\,١}{\sqrt{\frac{ق\,١\,(١ - ق\,١)}{ن}}}$$

حيث ق = النسبة المئوية لتكرار الاستجابة

ق ١ = النسبة المعيارية وقيمتها ٥٠٪

ن = عدد أفراد العينة

وتعتبر Δ ذات دلالة إحصائية قيمتها بين (١,٩٦ ، ٢,٥٨)

نتائج الدراسة الميدانية:

أولا: العوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى:

أوضحت الدراسة أن هناك عدة عوامل تؤثر فى خفض هذه الكفاية، وقد تمْ حساب متوسط التكرارات (كما حددها أفراد عينة البحث)، ثم حسبت القيمة المتوقعة لكل من هذه العوامل، ويوضحها الجدول التالى:

جدول (٢)

القيمة المتوقعة للعوامل المؤثرة فى خفض كفاية النظام التعليمى

العوامل	درجة الموافقة (التكرارات%)			متوسط القيمة المتوقعة ق. م	الترتيب
	ك١ موافق	ك٢ محايد	ك٣ غير موافق		
الطلاب	٦٥	٥,٦	٢٩,٤	٠,٣٦	السادس
المعلمون	٨٧	٤,٧	٨,٣	٠,٧٩	الثالث
نسب الاستيعاب	٥٢,٥	١٤,٢	٣٣,٣	٠,١٩	السابع
المناهج وطرق التدريس	٩٠,٤	٣,٦	٦	٠,٨٤	الأول
المبانى والتجهيزات	٨٥	٠٣,٣	١١,٧	٠,٧٣	الرابع
الإدارة	٨٧	٦	٧	٠,٨٠	الثانى
مجانية التعليم	٧٠	٤,٥	٢٥,٥	٠,٤٥	الخامس

ويتضح من الجدول أن مجانية التعليم تحتل المرتبة الخامسة بين العوامل السبعة التى تؤثر فى خفض كفاية التعليم.

أى أنها لم تأتى على رأس هذه العوامل حسبما افترضت الدراسة.

يتضح من الجدول كذلك أن عامل المناهج وطرق التدريس والامتحانات قد احتل المرتبة الأولى من حيث تسببه فى خفض كفاية التعليم، بينما كان عامل نسب الاستيعاب والرسوب والتسرب هو أقل العوامل تأثيرا فى كفاية النظام التعليمى.

وقد يبدو ذلك صحيحا لأن نسب الرسوب والتسرب تنخفض مع التقدم فى السلم التعليمى.

ثانيا: بالنسبة للاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم:

لتحليل استجابات أفراد عينة البحث فيما يخص اتجاهاتهم نحو مجانية التعليم فى المراحل المختلفة، فقد تم حساب قيمة Δ لكل من المسئولين عن التعليم والقادة السياسيين والشعبيين، وهذه القيم توضحها الجداول التالية:

جدول (٢)

(أ) المقترح الخاص بأن يتحمل الطالب الراسب تكلفة تعليمه عن كل سنة يرسب فيها فى مراحل التعليم المختلفة.

مرحلة التعليم	المسئولون			السياسيون			الاتجاه العام
	الموافقة%	Δ	الدلالة	الموافقة%	Δ	الدلالة	
ابتدائى	٢٢,٥	٣,٥	دالة	١٦,٦	٣,٧	دالة	اتفاق
إعدادى	٢٢,٥	٣,٥	دالة	١٦,٦	٣,٥	دالة	اتفاق
ثانوى	٨٢,٥	٤,١	دالة	٣٣,٣	١,٨	غير دالة	اختلاف
معاهد فنية	٧٨,٥	٣,٦	دالة	٣٣,٣	١,٨	غير دالة	اختلاف
تعليم جامعى	٨٧,٥	٤,٨	دالة	٥٠	صفر	غير دالة	اختلاف

يوضح الجدول ما يلى:

يتفق المسئولون عن التعليم والسياسيون على ألا يتحمل الطالب، فى الحلقة الأولى والثانية (ابتدائى + إعدادى) من التعليم الأساسى، تكلفة تعليمه فى السنة التى يرسب فيها.

تتباين اتجاهات المسئولين والسياسيين فيما يخص هذا المقترح بالنسبة للتعليم بعد الأساسى، حيث يوافق المسئولون على ذلك، بينما يعارض السياسيون.

وبصفة عامة يمكن القول أن تحميل التلميذ الراسب تكلفة تعليمه عن كل سنة دراسية يرسب فيها، لا يجد قبولا فى الأوساط السياسية والشعبية، بينما يرى المسئولون عن التعليم أن ذلك ضروريا فى كل مراحل التعليم فيما عدا مرحلة التعليم الأساسى.

جدول (٤)

(ب) المقترح الخاص بتقرير رسوم دراسية لأنواع التعليم

مرحلة التعليم	المسئولون			السياسيون			الاتجاه العام
	الموافقة%	Δ	الدلالة	الموافقة%	Δ	الدلالة	
ابتدائى	٧,٥	٥,٤٣	دالة	٦.٦	٤,٨	دالة	اتفاق
إعدادى	١٠	٥	دالة	١٣,٢	٤	دالة	اتفاق
ثانوى عام	٤٥	٠,٦٤	غير دالة	٥٠	صفر	غير دالة	اتفاق
ثانوى صناعى	٣٢,٥	٢,٢٣	دالة	٣٣,٣	١,٨٤	غير دالة	اختلاف
ثانوى زراعى	٣٠	٢,٥٥	دالة	٣٠	١,٨٤	غير دالة	اختلاف
ثانوى تجارى	٢٧,٥	٢,٨٧	دالة	٤٠	١.١	غير دالة	اختلاف
معلمون ومعلمات	٣٥	١,٩	غير دالة	٢٦,٦	٢,٦	دالة	اختلاف
المعاهد الفنية	٣٧,٥	١,٦	غير دالة	٥٠	صفر	غير دالة	اتفاق
التعليم الجامعى	٨٧,٥	٤,٨	دالة	٥٣.٣	٠,٣٦	غير دالة	اختلاف

يوضح الجدول ما يلى:

- يتفق المسئولون عن التعليم والسياسيون على تقرر رسوما دراسية على التلاميذ فى التعليم الأساسى.
- ويتفقون كذلك على أن تقرر هذه الرسوم فى التعليم الثانوى العام وكذلك فى المعاهد الفنية المتوسطة.

- يختلف المسئولون والسياسيون بالنسبة لتقرير الرسوم الدراسية فى التعليم الثانوى الصناعى والزراعى والتجارى ودور المعلمين والمعلمات وكذلك التعليم الجامعى حيث يرى المسئولون تقرير هذه الرسوم بينما يرى السياسيون أنه لا داعى لذلك.

وبصفة عامة يمكن القول أن اتجاهات كل من المسئولين عن التعليم والقيادات السياسية والشعبية، تتباين فيما يخص تقرير رسوم دراسية مقابل التعليم.

وبالنسبة للمقترح الخاص بتحصيل مبالغ من الطلاب بقصد رفع ميزانية التعليم، فقد كانت استجابات عينة البحث كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٥)

استجابات كل من المسئولين (م) والسياسيين (س) بالنسبة للمبالغ التى يجب أن تحصل من الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة بالجنيه

التكرارات / التعليم	أقل من ١٠		١٠-٢٠		٢٠-٣٠		٣٠-٤٠		٤٠-٥٠		٥٠ فأكثر	
	م	س	م	س	م	س	م	س	م	س	م	س
ابتدائى	٢٠	٣٠	١٥	-	٠٣	-	٢	-	-	-	-	-
إعدادى	١٥	٢٥	٠٩	٠٥	٠٤	-	٢	-	-	-	-	-
ثانوى عام	٠٥	١٦	٢١	١٢	٠٨	١	٤	١	٢	-	-	-
ثانوى صناعى	٠٥	٢٠	٢١	١٠	١٠	-	٢	-	٢	-	-	-
ثانوى زراعى	٠٥	١٨	٢٣	١٢	٠٨	-	٢	-	٢	-	-	-
ثانوى تجارى	٠٥	١٦	١٤	١٤	٠٨	-	٨	-	٥	-	-	-
معلمون ومعلمات	٠٥	٢٠	١٠	١٠	١٦	-	٧	-	٢	-	-	-
معاهد فنية	٠٧	١٢	٠٧	١٠	١٤	٨	١٠	-	٢	-	-	-
تعليم جامعى	٠٣	٠٨	٠٤	٠٨	٠٥	٥	٦	٥	٧	٢	١٥	٢

ويلاحظ من الجدول أن المبالغ التى يجب أن تحصل من الطلاب - كما يراها المسئولون عن التعليم والسياسيون - تتركز حول الفئات (أقل من ١٠)، (١٠ - ٢٠) هذا بصفة عامة.

ولتحليل بيانات هذا الجدول (استجابات عينة البحث) فقد تم معالجة هذه البيانات إحصائيا كما يلى:

حساب مراكز الفئات م١، م٢، ..، تم حساب القيم المتوقعة لكل نوع من أنواع التعليم الموضحة فى الجدول السابق، باستخدام المعادلة:

$$ق.م = \frac{ك١ \times م١ + ك٢ \times م٢ + .. + ك ن \times م ن}{ك١ \times م١ + ك٢ + .. + ك ن}$$

وكانت هذه القيم كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٦)

القيم المتوقعة للمبالغ التى يجب تحصيلها من الطلاب مع مراحل التعليم المختلفة كما يراها المسئولون والسياسيون

مراحل التعليم	القيم المتوقعة بالجنيه		المتوسط كما يقترحه البحث
	المسئولون	السياسيون	
ابتدائى	١١,٨	٥	٨,٤
اعدادى	١٣,٣	٦,٧	١٠
ثانوى عام	١٩,٣	١٠,٧	١٥
ثانوى صناعى	١٨,٨	٨,٣	١٣,٦
ثانوى زراعى	١٨,٣	٨,٧	١٣.٥
ثانوى تجارى	٢٣,٥	٩,٦	١٦,٦
معلمون ومعلمات	٢٢,٨	٨,٣	١٥,٦
معاهد فنية	٢٣,٣	١٣,٧	١٨,٥
تعليم جامعى	٣٨,٨	٢٢	٣٠,٤

وتوضح بيانات الجدول أنه يوجد تباين بين المسئولين عن التعليم والسياسيين فيما يخص تحصيل مبالغ من الطلاب لرفع ميزانية التعليم فى المراحل المختلفة.

وبتحليل بيانات الجدول يتضح ما يلى:

- يرى المسئولون عن التعليم تحصيل مبالغ من الطلاب فى كل مراحل التعليم أكبر من المصاريف الدراسية التى يدفعها الطلاب حاليا.
- يرى السياسيون الإبقاء على المصاريف الحالية كما هى، باستثناء المعاهد الفنية والتعليم الجامعى.

وبحساب متوسط المبالغ التى يجب تحصيلها من الطلاب - كما هى بالجدول السابق - يتضح أن هذه المبالغ تعادل - تقريبا - تلك المصروفات الدراسية التى تحصل من الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة، باستثناء المعاهد الفنية والتعليم الجامعى، حيث يحصل من الطلاب فى التعليم قبل الجامعى رسوما إضافية للإنشاءات المدرسية والتجهيزات، .. ، إلخ حينما تضاف للرسوم الأصلية نجد أنها تعادل تقريبا (المتوسط الذى يوضحه الجدول)

بينما يحصل من الطلاب فى المعاهد الفنية والتعليم الجامعى رسوما تقل بكثير عن المتوسط المقترح فى الجدول.

مناقشة فروض البحث:

الفرض الأول:

"تأتى مجانية التعليم على رأس العوامل التى تؤثر فى خفض كفاية النظام التعليمى. "أوضحت الدراسة الميدانية عدم صحة هذا الفرض، حيث أن عامل المجانية احتل الموقع الخامس من حيث الترتيب، بين العوامل التى تؤثر فى خفض كفاية التعليم.

ويعنى هذا أن مجانية التعليم ليست المسئول الأول عن هبوط مستوى التعليم، بل أن هناك عوامل أخرى تتسبب فى ذلك، والمجانية أحد هذه العوامل، ويبدو أن تأثيرها بسيطا.

الفرض الثانى:

"تتباين اتجاهات المسئولين عن التعليم والقيادات السياسية والشعبية نحو مجانية التعليم، من حيث:

أ - تحميل الطالب الراسب تكلفة تعليمه عن كل سنة دراسية يرسب فيها.

ب - اتخاذ قرار بفرض رسوم دراسية مقابل التعليم.

جـ- كم المبالغ (الرسوم الدراسية) التى يجب تحصيلها من الطلاب.

أوضحت الدراسة ما يلى:

أ - بالنسبة لتحميل الطالب الراسب تكلفة تعليمه، فقد عارض ذلك كل من المسئولين عن التعليم والسياسيين فى مرحلة التعليم الأساسى.

وهذا يعنى اتفاقهم على ألا يتحمل تلاميذ هذه المرحلة تكلفة تعليمهم فى حالة رسوبهم.

وقد تباينت اتجاهات المسئولين والسياسيين - بخصوص هذا المقترح - بالنسبة للتعليم بعد الأساسى حيث يوافق المسئولون ويعارض السياسيون.

ب- بالنسبة لاتخاذ قرار بفرض رسوم دراسية مقابل التعليم، فقد عارض ذلك كل من المسئولين والسياسين فى مرحلة التعليم الأساسى.

ومعنى ذلك أن هناك اتفاقا بينهم على عدم ضرورة فرض رسوم دراسية مقابل التعليم الذى يقدم للتلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى.

وقد اتفق المسئولون والسياسيون على أن يتم تقرير رسوما دراسية على الطلاب بالثانوى العام.

وقد تباينت اتجاهات المسئولين والسياسيين بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى. حيث يوافق المسئولون على اتخاذ قرار بفرض رسوم دراسية مقابل التعليم بالنسبة للثانوى الصناعى والزراعى والتجارى ودور المعلمين والمعلمات والتعليم الجامعى بينما يعارض السياسيون فرض هذه الرسوم.

جـ- بالنسبة لكم الرسوم الدراسية التى يجب أن تحصل من الطلاب، فقد تباينت اتجاهات المسئولين والسياسيين، حيث يوافق المسئولون على زيادة الرسوم الدراسية فى كل مراحل التعليم عما هى عليه الآن، بينما يعارض ذلك السياسيون، باستثناء التعليم فى المعاهد الفنية والتعليم الجامعى حيث يوافقون على زيادة الرسوم الدراسية.

وبصفة عامة يمكن القول أن هناك تباينا بين اتجاهات المسئولين عن التعليم والقيادات السياسية والشعبية فيما يخص مجانية التعليم من حيث تحميل الطالب تكلفة تعليمه فى حالة رسوبه، ومن حيث اتخاذ قرار بفرض رسوم دراسية، ومن حيث كم الرسوم الدراسية التى يجب أن تحصل من الطلاب.

فالمسئولين عن التعليم يعارضون المجانية بصفة عامة باستثناء التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى، فهم يوافقون عليها.

بينما يوافق القادة السياسيون والشعبيون على المجانية بصفة عامة باستثناء التعليم الثانوى العام والتعليم فى المعاهد الفنية والتعليم الجامعى.

- ويستنتج من ذلك أن المجانية فى التعليم الأساسى تلقى قبولا من المسئولين عن التعليم ومن السياسيين.
- كما أن فرض رسوم دراسية جديدة (أو زيادتها) تلقى قبولا من المسئولين والسياسيين فى التعليم الثانوى العام والمعاهد الفنية والتعليم الجامعى.
- ويستنتج من ذلك أيضا أن أنواع التعليم التى تباينت اتجاهات المسئولين والسياسيين بشأن المجانية فيها هى:

التعليم الثانوى الصناعى والزراعى والتجارى ودور المعلمين والمعلمات.

توصيات ومقترحات:

فى ضوء نتائج الدراسة ومناقشة فروضها، يتقدم البحث بالتوصيات والمقترحات التالية:

١- الإبقاء على مجانية التعليم على ما هى عليه الآن فى مرحلة التعليم الأساسى باعتبار أنه تعليم عامة الشعب، لأن ذلك قد يساعد فى حل مشكلة الأمية خاصة بين صغار السن.

٢- الإبقاء على مجانية التعليم على ما هى عليه الآن - أيضا - فى مرحلة التعليم الثانوى ودور المعلمين والمعلمات، مع وضع بعض الضوابط التى تكفل ترشيد هذه المجانية بما يسمح للنظام التعليمى أن تتحسن كفايته، من هذه الضوابط ما يلى:

أ- إلزام الطلاب برد الكتب المدرسية فى نهاية العام، ويدفع الطالب تكلفتها كاملة فى حالة إتلافها.

ب- الطالب الراسب للمرة الثانية، يتحمل ٥٠٪ من تكلفة تعليمه، مع مراعاة حالات الإعفاء للطلاب غير القادرين.

جـ- الطالب الذى يعيد الثانوية العامة بهدف تحسين المجموع يتحمل تكلفة تعليمه فى سنة الإعادة، ويسمح له بالإعادة مرة واحدة.

٣- إعادة النظر فى المجانية فى المعاهد الفنية المتوسطة وفى التعليم الجامعى "إذ ليس من المستساغ أن يستمر الطالب أكثر من سنة فى العام الواحد مجانا، هذا فى رأى البعض، لكن المرجح عند الكثيرين أن تقيد فرص منح المجانية للراسبين بمرة واحدة أو مرتين طوال سنوات الدراسة وما زاد عن ذلك يتحمل مصروفاته"(٤٩).

وذلك من منطلق مراعاة الظروف التى قد يتعرض لها بعض الطلاب.

٤- محاولة الارتفاع بمستوى كفاية النظام التعليمى عن طريق دراسة العوامل التى تؤثر فى خفض هذه الكفاية،تلك العوامل التى توصلت إليها الدراسة وهى عوامل خاصة بالطلاب، والمعلمين، ونسب الرسوب، والمناهج وطرق التدريس. والمبانى والتجهيزات، والإدارة.

المـراجـع والهـوامـش

١- المركز القومى للبحوث التربوية: الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات، مجانية التعليم من بداية القرن التاسع عشر حتى الآن - "دراسة توثيقية" القاهرة ١٩٨٤، ص١١٤.

٢- المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم (مبادئ ودراسات وتوصيات) القاهرة، ١٩٨١، ص١٨٥.

٣- سعيد اسماعيل على: محنة التعليم فى مصر، كتاب الأهالى، العدد الرابع. القاهرة، نوفمبر، ١٩٨٤، ص١١٧.

٤- عطية محمد شعبان: الفقد الكمى فى المدرسة الثانوية الصناعية دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية، ماجستير، كلية التربية بالمنوفية، ١٩٨١، ص١٣٨.

٥- نادية جمال الدين: حوار حول قضية التعليم الفنى، مجلة دراسات تربوية. الجزء الثانى، مارس ١٩٨٦، ص٨٠.

٦- راسل. ج. دافيز: تخطيط تنمية الموارد البشرية (نماذج ومخططات تعليمية) ترجمة سمير لويس وأحمد التركى، القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥، ص١١.

٧- راجع المصادر التالية:

- مصطفى حمدى: احتياجات القوى العاملة لـ ج. ع. م فى الفترة (٦٠ - ١٩٨٥) القاهرة، معهد التخطيط القومى، ١٩٦٤، ص١١.

- المجلس القومى للتعليم: إعداد الفنيين الصناعيين على مستويات العمالة المختلفة. الدورة الثالثة. القاهرة. ١٩٧٦/٧٥. ص٢٤٨.

- وزارة التخطيـط: الإنسان المصرى، مشروع الخطة الخمسية (٧٨ - ١٩٨٢) القاهرة، ١٩٧٧، ص٣٨.

٨- زينب حسن حسن: المجانية فى مصر، هل دعمت أم خربت (ديمقراطية التعليم؟ الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد العاشر ديمقراطية التعليم فـى مصـر - ٢ (القـاهرة، دار الثقافـة ١٩٨٥) ص١١٠.

9- john Field (et other): Planning and Managent in Universities (London Chatto – Windus, 1973) P. 24.

10- Don Adams "Education In National Development (london, Routledge, Kegan, Paul, 1971) p. 47.

11- Leslie Wagner: The Meaning of Efficiency, In: The Open University, The Internal Efficiency of Education Institutions, Frist published. 1977, p. 10.

12- John sheehan: the Economics of Education (London, Gearge Allen, p. 132.

١٣- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: تخطيط التعليم واقتصادياته القـاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧، ص٢٢٣.

١٤- محمد أحمد الغنام: التكنولوجيا الإدارية: صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية العدد ٢٨، أبريل ١٩٧٢ ص١٧٤.

15- Bernice 1. Hooker: Educational Flow Models with Application to Arab Statistical Data, Sweden, 1974, p. 76.

١٦- محمود السيد سلطان: دراسات منهجية فى الكفاءات البشرية والكفايـة التعليميـة القاهرة دار الحسام، ١٩٨١، ص١٢.

١٧- ف. كومبز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبـد الحميـد (القـاهرة، دار النهضـة العربيـة، ١٩٧١) ص٢٠٩ - ٢١٠.

١٨- أندرة سماك: قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة السنة الأولى، العدد الثالث، ١٩٧٤، ص٨٩.

١٩- إبراهيم عصمت مطاوع: أصول التربية، الطبعة الأولى (القاهرة، دار المعارف ١٩٧٩) ص١٠١.

٢٠- طرق قياس الكفاية متعددة ومنها طريقة الفوج الظاهرى، الفوج الحقيقى والفوج الصناعى، والطريقة الشاملة وطريقة العينات.

ولمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Ingvar werdelin: Quantative Methods and Techniques of Educational Planning and Adminstration in Arab Countries Beirut, 1972, pp. 95 – 107
– Bernice L – Hooker: Op., cit., pp. 77 – 78.

- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: مرجع سابق، ص ٢٣٣ – ٢٣٥.

- أندره سماك: مرجع سابق، ص٩٤ – ١٠٠.

- هادية محمد رشاد: الكفاية الداخلية للجامعات الإقليمية فى ج. م. ع. جامعة المنصورة) دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، ١٩٨٤، ص١٠٨ – ١١٩.

٢١- حسان محمد حسان: الإهدار التربوى كمعوق لدور التربية فى التنمية فى الوطن العربى، المؤتمر الفكرى الأول للتربويين العرب. بغداد، ١٩٧٥.

راجع كذلك:

م. أ. برايمر، ل. باولى: الإهدار التربوى مشكلة عالمية، ترجمة صادق عودة منشورات اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر الأردن، عمان، ١٩٧٤، ص٧ – ١٠.

٢٢- المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم، مرجع سابق، ص١٨٧.

٢٣- عطية محمد شعبان: مرجع سابق، ص١٠٧.

٢٤ - دسوقى حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر دراسة تتبعية لبعض خريجيه، ماجستير غير منشور كلية التربية، عين شمس، ١٩٨١، ص ص٧٩- ٨٠.

٢٥ - نبيل عبد الحليم متولى: إعداد الفنيين الصناعيين، دراسة مقارنة، دكتوراه غير مشورة كلية التربية بالمنصورة، ١٩٨٣، ص ٤٢.

٢٦- سعيد اسماعيل على: مرجع سابق، ص٢٥٠.

- راجع كذلك:

شبل بدران: التربية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة، مجلة التربية المعاصرة، العدد الأول، السنة الأولى، ١٩٨٤، ص١١٠.

٢٧- وزارة التربية والتعليم: المكتب الفنى للوزير، السياسة التعليمية فى مصر يوليو ١٩٨٥، ص١٣.

٢٨- المجالس القومية المتخصصة، فبراير، ١٩٨٤.

- مجلس الشورى: تقرير لجنة الخدمات عن الجامعات، حاضرها ومستقبلها ١٩٨٥ ص١٦.

٢٩- مجلس الشورى: المرجع السابق، ص١٦.

٣٠- سعيد اسماعيل على: مرجع سابق، ص١٣٣.

٣١- المرجع السابق، ص١٣٤.

٣٢- نبيل عبد الحليم متولى: العوامل الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية) ماجستير غير منشورة كلية التربية بالمنصورة ١٩٧٨، ص٩٠.

٣٣- سعيد اسماعيل على: مرجع سابق، ص١٣٦.

٣٤- عطية محمد شعبان: مرجع سابق، ص ص١٣٨ - ١٣٩.

٣٥- من هذه الدراسات على سبيل المثال ما يلى:

* حسان محمد حسان: الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى. دكتوراه غير منشورة، كلية تربية عين شمس، ١٩٧٥.

* همام بدران زيدان: دراسة ميدانية لبعض عوامل الرسوب بالمعاهد الفنية التابعة لوزارة التعليم العالى، ماجستير غير منشورة، كلية تربية عن شمس، ١٩٧٩.

* أحمد بهجت العزيرى: دراسة تحليلية لبعض مظاهر الفقد التعليمى بالمرحلة الثانوية العامة فى ج.م.ع، ماجستير غير منشورة تربية الزقازيق، ١٩٨٠.

* عبد الله السيد عبد الجواد: الفاقد الكمى فى المرحلة الابتدائية فى ج.م.ع ماجستير غير منشورة، تربية أسيوط، ١٩٧٧.

* هادية محمد رشاد: مرجع سابق.

٣٦- مجلس الشورى، مرجع سابق، نفس الصفحة.

٣٧- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوى، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية، ط ع (بيروت، دار المعلم للملايين ١٩٨٠) ص٥١٠.

٣٨- أميل فهمى: تاريخ التعليم الصناعى (القاهرة، وزارة الثقافة، مؤسسة التأليف والنشر، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧) ص١٧٤.

٣٩- أميل فهمى: التعليم فى مصر (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥) ص١١٩.

٤٠- سيد الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية، الطبعة الثانية (القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٧٧) ص٢١٣.

٤١- مديرية التربية والتعليم بمحافظة دمياط: بيان إجمالى بالمتحصلات (الرسوم الدراسية الوارد بالنشرة العامة رقم ٧٥ للعام الدراسى ١٩٨٧/٨٦.

٤٢- وزارة التربية والتعليم، إدارة الإحصاء، المفكرة الإحصائية للتعليم ٦٢/٦١ ص٣

٤٣- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصاء السنوى، أكتوبر ١٩٧٧.

٤٤- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلى: بيان إجمالى بأعداد الطلاب وأعداد هيئات التدريس فى مراحل التعليم فى فبراير ١٩٨٦.

٤٥- المركز القومى للبحوث التربوية: مرجع سابق، ص١١٤ - ١١٥.

٤٦- للتفصيل راجع الملحق رقم (١).

٤٧- أمكن استخلاص هذه المعادلة ومحاولة وضعها فى الصورة العربية بالاستعانة بالمصادر التالية:

- Leonard A. MarascuiloL: Statistical Methods For Behavioural Science Research, New York, Mc- Grow Hill Book co., 1971, p. 127.
- Taretaman: Elemantary Sampling Theory, New Jersy, Englwood cliffs, Printice Hall,.1967, p. 17.

٤٨- أحمد عبادة سرحان: طرق التحليل الإحصائى، القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧١، ص٢٥٨ - ٢٦٣.

٤٩- سعيد اسماعيل على: الأبعاد الاجتماعية لقضية ترشيد مجانية التعليم الجامعى، فى مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى مصر، الجزء الأول، رابطة التربية الحديثة، إبريل ١٩٨٧، ص٢٣.

ملحق رقم (١)

جامعة المنصـــورة
كلية التربية بدمياط
قسم أصــول التربية

استطلاع رأى حول
مجانية التعليم وموقعها بين العوامل المؤثرة فة كفاية النظام
التعليمى

السيد/

تحية طيبة وبعد،

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العوامل المؤثرة فـى كفايـة النظـام التعليمى وموقع مجانية التعليم بين هذه العوامل، ثم الكشف عن الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم.

ولذلك صممت الاستمارة الحاليـة وهـى تتضمـن جـانبين، الأول خـاص بالعوامل التى تؤثر فى كفاية النظام التعليمى، والآخر خاص بالاتجاهات العامة نحـو مجانية التعليم.

وكل جانب ينقسم إلى عدة عوامل، ويندرج تحت كل عامل منها عـدة عبارات، وأمام كل عبارة ثلاث درجات تبين درجة موافقكتم على كل منها.

والمطلوب وضع علامة (✓) أمام كل عبارة وفق درجة موافقتكم عليها

بيانات أولية.

- الاسم (اختيارى) ....
- الوظيفة : ....
- الكليــة : ....
- الجامعــة : ....

أولا: العوامل المؤثرة فى كفاية النظام التعليمى:

العوامـل التاليـة أدت إلى خفـض كفايـة النظـام التعليمـى، وضـح درجـة موافقتك على كل عبارة مما يلى:

	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
١- الطـــلاب:			
- اتجاهات الطلاب سلبية نحو التعليم.			
- يدرس الطلاب مواد لا يرغبونها.			
- شعور الطلاب بأن التعليم ليس له عائد مجز.			
- طرق قبول الطلاب غير فعالة.			
.. أسباب أخرى، أذكرها من فضلك:			
٢- المعلمون (هيئات التدريس):			
- كثافة الفصل الدراسى مرتفعة.			
- نسبة الطلاب إلى المعلم مرتفعة.			
- قصور فى أداء المعلم نتيجة نقص أعداده.			
- قلة الحوافز التى يحصل عليها المعلم.			
- مرتب المعلم لا يتناسب مع الجهد الذى يبذله.			
- قصور برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة.			
- المعلم لا يحظى بمكانة اجتماعية كبقية المهن الأخرى.			
.. أسباب أخرى، اذكرها من فضلك:			

	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
٣- نسب الاستيعاب والرسوب والتسرب: - نسب استيعاب الطلاب في التعليم لا زالت منخفضة. - نسب الرسوب مرتفعة في معظم مراحل التعليم. - نسب التسرب مرتفعة بالمقارنة بعدد المقيدين. .. أسباب أخرى، اذكرها من فضلك:			
٤- المناهج وطرق التدريس والامتحانات: - المناهج الدراسية طويلة وتقليدية وغير متطورة. - طرق التدريس تقليدية وغير فعالة. - افتقار المناهج للتشويق وجذب الرغبة في التعلم. - نادرًا ما يتحقق نظام اليوم الدراسي الكامل. - قصر العام الدراسي. - نادرًا ما يمارس الطلاب أنشطة خارج المبنى المدرسي. - الامتحانات تقليدية وغالبًا ما تقيس الحفظ والاستظهار. .. أسباب أخرى اذكرها من فضلك:			
٥- المباني والتجهيزات: - قدم المباني الدراسية وعدم صلاحيتها غالبًا. - ضيق الأفنية بما لا يسمح بتنظيم أنشطة خارج			

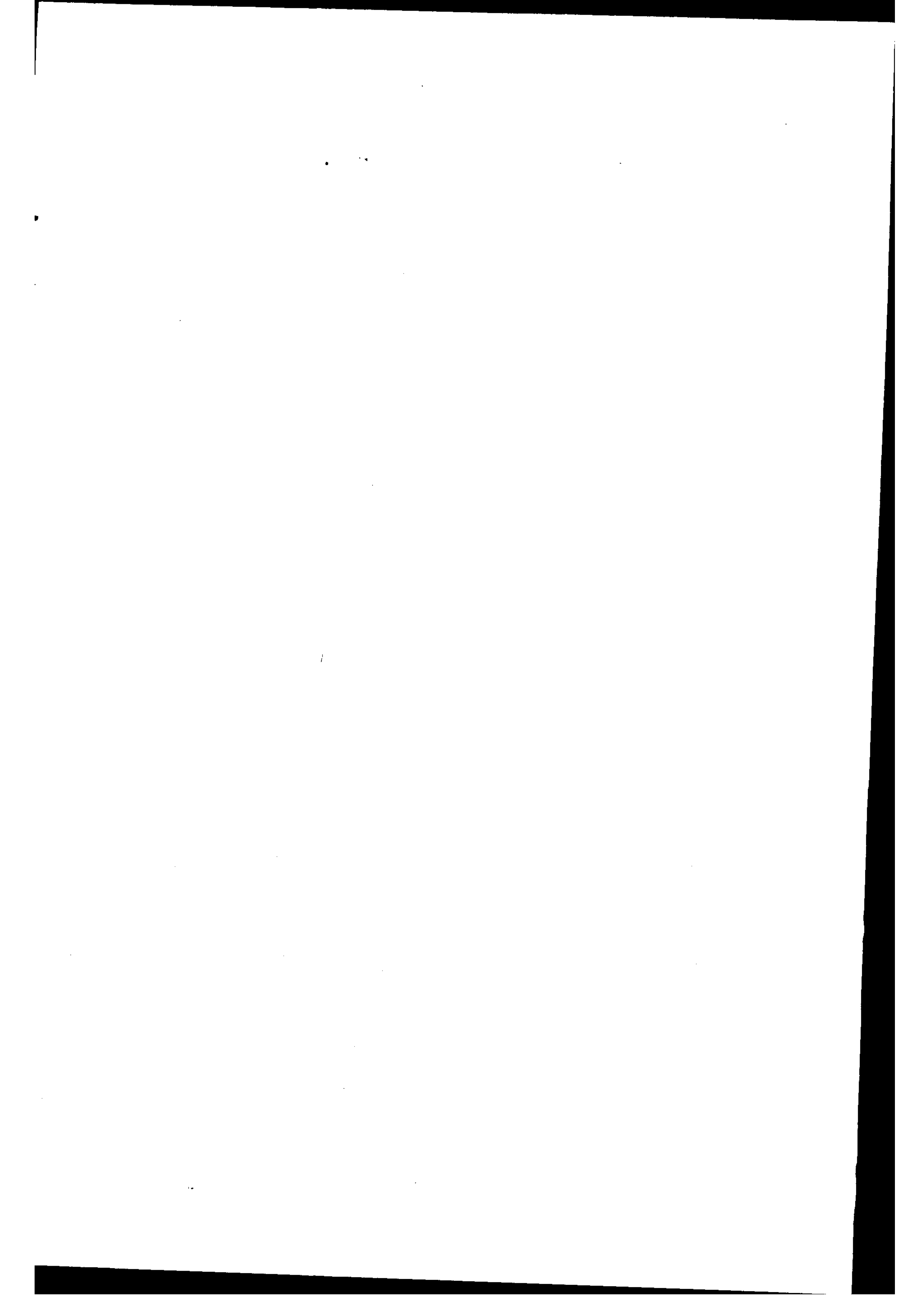
	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
-قاعات الدرس. - نقص الكتب والتجهيزات المعملية. .. أسباب أخرى اذكرها من فضلك:			
٦- الإدارة: - تعدد المستويات الإدارية القائمة على شئون التعليم - القرارات غالبًا ما تكون متخبطة بسبب الروتين - بطء التطورات والأخذ بالأساليب الحديثة في الإدارة. - قصور في تخطيط التعليم ونقص المتخصصين فيه. - ضعف الرقابة على العملية التعليمية والإشراف عليها. .. أسباب أخرى أذكرها من فضلك:			
٧- مجانية التعليم (يعتقد البحث أن لها علاقة بالعوامل السابقة، حيث أن المجانية أدت إلى زيادة كثافة الفصول الدراسية مما يقلل من أداء المعلم وبالتالي تزيد نسب الرسوب والتسرب و .. إلخ). - المجانية تسببت في زيادة كثافة الفصول الدراسية.			

	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
- المجانية تسببت في زيادة نسب الرسوب والتسرب.			
- المجانية تسببت في صعوبة استخدام أدوات تقويم فعالة.			
- المجانية تسببت في صعوبة قيام المعلم بدوره كاملاً.			
- المجانية تسببت في صعوبة توفير مصادر لتمويل التعليم.			
- المجانية تسببت في خفض كفاية النظام التعليمي.			
.. سلبيات أخرى في التعليم نتجت عن المجانية اذكرها من فضلك:			
ثانيًا: الاتجاهات العامة نحو مجانية التعليم: ١- هناك اقتراح مؤداه أن يتحمل الطالب الراسب تكاليف تعليمه عن كل سنة يرسب فيها، فما درجة موافقتك على ذلك في المراحل الدراسية التالية: - الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الابتدائية) - الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الاعدادية) - التعليم الثانوي. - التعليم في المعاهد الفنية المتوسطة. - التعليم الجامعي. ٢- إذا اتخذ قرار بفرض رسوم دراسية، فما درجة			

	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
موافقتك على ذلك فى المراحل الدراسية التالية:			
- الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الابتدائية)			
- الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (الإعدادية)			
- التعليم الثانوى العام.			
- التعليم الثانوى الصناعى.			
- التعليم الثانوى الزراعى.			
- التعليم الثانوى التجارى.			
- التعليم فى دور المعلمين والمعلمات.			
- التعليم فى المعاهد الفنية المتوسطة.			
- التعليم الجامعى.			

٣- لقد ارتفعت تكلفة الطالب فى كل مراحل التعليم فى ذات الوقت الذى تعجز فيه ميزانية التعليم عن الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية. وعلى سبيل المثال ارتفعت تكلفة الطالب فى التعليم الثانوى العام منذ الخمسينات حتى الآن حوالى ١٢ ضعفا، ولزيادة ميزانية التعليم مساهمة من أفراد الشعب، هناك اقتراح أن تحصل رسوما دراسية يوضحها الجدول التالى، من فضلك ضع علامة (✓) أمام المبلغ الذى تراه مناسبا لأن يتم تحصيله من طلاب كل مرحلة تعليمية.

المبلغ المقترح أن يحصل بالجنيه / المرحلة الدراسية	أقل من ١	١٠-٢٠	٢٠-٣٠	٣٠-٤٠	٤٠-٥٠	٥٠ فأكثر
١- الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (ابتدائى)						
٢- الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (إعدادى)						
٣- الثانوى العام.						
٤- الثانوى الصناعى.						
٥- الثانوى الزراعى.						
٦- الثانوى التجارى.						
٧- دور المعلمين والمعلمات.						
٨- المعاهد الفنية المتوسطة.						
٩- الكليات الجامعية.						



الدراسة السادسة

إسهامات التربويين فى مجال إقتصاديات التعليم

مقـــدمـــة

يعد التعليم من أهم الدعائم التى ترتكز عليها نهضة الأمم. فهو يعد الطاقات البشرية المؤهلة بالكم والكيف اللازمين لتطوير المجتمع.

ولأهمية التعليم فى التنمية الاقتصادية، عكف بعض علماء الاقتصاد على دراسة أثر التعليم فى النمو الاقتصادى، وتعددت الدراسات والبحوث لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم، وانتهت إلى أن الاستثمار فى التعليم يعد من أفضل أنواع الاستثمار.

ولأن التخطيط التربوى مصاحب لمفهوم التربية المتطور، فقد تأثر بهذه النظرة إلى التربية على أنها استثمار، إذ لما كانت التربية هى التنمية الاقتصادية، اهتم التخطيط التربوى بتوجيه التعليم لكى يحقق مستويات معينة من العمالة بأقل جهد وأكبر عائد.

وتبعًا لذلك صارت التنمية التربوية تهتم بتطوير التعليم فى بعديه الكمى والكيفى بما يؤدى إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية. واهتم التخطيط التربوى بمنهج القوى العاملة للوفاء بمطالب سوق العمل وقطاعات الإنتاج من العمالة. كما اهتمت دراسات التخطيط التربوى بمنهج (التكلفة - العائد) انطلاقًا من أن التعليم يحقق عائدًا اقتصاديًا فعالاً فى ضوء أقل تكلفة.

وفى ضوء هذه النظرة إلى التعليم بدا اهتمام التربويين بمجال التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم متمثلاً فى الترجمة والتأليف والنشر فى هذا التخصص فى الستينات من القرن العشرين. ثم توالت الكتابات والبحوث العلمية فى مستوى الماجستير والدكتوراه فى هذا المجال. ومع ذلك فما زال الميدان من الميادين البكر التى تفتقر إلى بحوث ودراسات سواء فى (الأصول الاقتصادية للتربية) أو فى (اقتصاديات التعليم).

كما أن الميدان بحاجة إلى بيان إسهامات التربويين فيه، وتوضيح مجالاته والقضايا التى يعالجها ومناهج بحثها ومؤهلات الباحث فى اقتصاديات التعليم.

أهمية الدراسة:

نتيجة لطموحات الآباء والأبناء، ولزيادة عدد السكان، وشعارات ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، .. إلخ، نتيجة لكل ذلك تزداد حدة الطلب الاجتماعى على التعليم.

وهناك من ينظرون إلى التعليم كحق من حقوق الإنسان وهناك من يرونه قبل كل شئ استثمارًا فى التنمية الاقتصادية. وهناك من يعطى لبعض مراحل التعليم أسبقية من أجل التنمية الاقتصادية.[1]

وقديمًا، مع بداية اهتمام علماء الاقتصاد بالتعليم، حاولت كل الدول التوسع فى التعليم والإنفاق عليه بسخاء. لكن مع مرور الوقت ونتيجة للأزمة الاقتصادية، تأثرت الموارد المخصصة للتربية. فى ذات الوقت الذى واجهت فيه الدول النامية ضغوطًا متزايدة وطلبًا ملحًا للتوسع فى التعليم.

ولهذه الأسباب، يصبح التخطيط التربوى من الأعمال الصعبة حيث يتمثل دوره فى الترشيد والاختيار بين البرامج القائمة حاليًا مع الحرص على عدم إضافة أية مبالغ جديدة للمشروعات التى أختيرت من قبل.[2]

وتلك مهمة ومجال اقتصاديات التعليم من حيث دراسة نظام البدائل المختلفة والاختيار بينها فيما يتعلق بمسائل التكلفة والإنفاق والتمويل وغيرها. خاصة عند تقديم التربية فى حالة التقشف.

وتتضح أهمية هذه الدراسة فى مجال اقتصاديات التعليم فيما تحاول بيانه من تعريف بالمجال وإسهامات التربويين المصريين فيه من ترجمات ومؤلفات وأبحاث ودراسات. كما أنها توضح مناهج البحث فى اقتصاديات التعليم متقصية مؤهلات الباحث فى هذا الميدان.

مشكلة الدراسة:

سبق القول بسبق الاقتصاديين للتربويين فى بيان القيمة الاقتصادية للتعليم. لذا كان السبق للاقتصاديين أيضًا فى مجال التأليف والبحث والنشر فى اقتصاديات التعليم. ثم بدأ اهتمام التربويين فى منتصف الستينات من هذا القرن مع ظهور مؤلفات لثلاثة رواد (حامد عمار، ١٩٦٤)، محمد سيف الدين فهمى، ١٩٦٥)، (عبد الدايم، ١٩٦٦).

وتظهر فى هذه المؤلفات العلاقة أو الارتباط بين التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم. وهذا منطقى لأن اقتصاديات التعليم بدت مرتبطة بالتخطيط التربوى، فالتخطيط لأنواع معينة من التعليم مثلاً يحتاج للاختيار بين عدة بدائل كما يحتاج إلى مراعاة التكلفة والعائد والكفاية والإنتاجية .. إلخ، وكلها أمور من عمل اقتصاديات التعليم.

وبعد هذه المؤلفات للرواد الثلاثة تتتابع الكتابات فى مجال اقتصاديات التعليم سواء فى مؤلفات أو بحوث للترقية أو بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه. وقد ذهب البعض إلى أن الكفايات التى تلت الرواد هى تكرار أو إعادة صياغة وليس بها الجديد. اللهم إلا قلة أمكن لها القدرة على التقدم[٤].

ورب من سائل عن أسباب ذلك. وهو ما ستحاول الدراسة الحالية أثارته ومناقشته.

أن الميدان فسيح ومتسع للمزيد من التأليف والبحث والنشر فى اقتصاديات التعليم. لكن يبدو أن ذلك مرتبط بشروط معينة أو بمؤهلات معينة لمن يؤلف أو يترجم أو يبحث فى اقتصاديات التعليم.

كما أن البحث فى هذا المجال بحاجة إلى منهج ليسلك مسلكًا معينًا وهو يعالج أحد قضايا هذا الميدان.

أن الدراسة الحالية فى محاولتها مناقشة إسهام التربويين المصريين فى مجال اقتصاديات التعليم، تثير عدة تساؤلات من أهمها:

١- ما المقصود باقتصاديات التعليم. وكيف نشأ. وما أهميته؟

٢- ما إسهامات التربويين المصريين فى اقتصاديات التعليم؟

٣- ما مجالات اقتصاديات التعليم. وما القضايا التى يعالجها؟

٤- ما مناهج البحث فى اقتصاديات التعليم؟

٥- ما مؤهلات الباحث فى اقتصاديات التعليم؟

خطة الدراسة:

- تتحدد إسهامات التربويين المصريين فى اقتصاديات التعليم فى الترجمات والمؤلفات والبحوث والدراسات التى أمكن الإطلاع عليها، ومع ذلك تتبقى إسهامات لم يتمكن البحث من حصرها.
- وتنهج الدراسة نهجًا وصفيًا لمسح أو حصر المؤلفات والترجمات والبحوث التى أمكن الحصول عليها.
- تنطلق الدراسة من أن انخفاض معدلات النمو الاقتصادى أصبح ظاهرة حياتية فى كل مكان ولها أقسى تأثير على الدول النامية وعلى التعليم بها. كما أن التقشف فى النفقات العامة أصبح ظاهرة واسعة الانتشار سوف تؤثر مستقبلاً على التربية والتعليم، مما يدعو إلى التأكيد على أهمية اقتصاديات التعليم فى المستقبل.
- تعرض الدراسة لمعنى اقتصاديات التعليم ونشأته وأهميته، وتبين إسهامات التربويين المصريين فى مجال اقتصاديات التعليم، وتوضح مجالات هذا الموضوع والقضايا التى يعالجها. وتشير إلى مناهج البحث فى اقتصاديات التعليم، وتناقش مؤهلات الباحث فى هذا المجال.

أولاً: اقتصاديات التعليم .. النشأة .. والمفهوم .. الأهمية:

يبدو أن الحديث عن اقتصاديات التعليم فى مجال التربية بدأ مرتبطًا بالتخطيط التربوى خاصة مع ظهور العصر الثانى للتخطيط كما يسميه "سيلفان لوربيه". ذلك العصر الذى أتاح التأكيد على أن التربية، بوصفها استثمارا، ينبغى لها أن تعطى البرهان على مردودها وعائدها.(٥)

ولأهمية العنصر البشرى فى التنمية بصفة عامة اهتم رجال الاقتصاد بدراسة القيمة الاقتصادية للتعليم. وتعد محاولة (استروملين) من أسبق المحاولات فى هذا المجال حيث قام بدراسة القيمة الاقتصادية للتعليم عام ١٩٢٤.[٦]

وأصبح مجال التعليم من مجالات الدراسة والاعتبار فى تخطيط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وارتبط التعليم بعمليات التخطيط القومى باعتباره سببا ونتيجة فى نفس الوقت لعمليات التنمية.

ويعتبر مارشال أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من الاستثمار وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم فى التنمية الاقتصادية. وأشار أيضا إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغى ألا يقاس بالعائد المباشر فيه، فهناك فائدة عظيمة تأتى من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم حتى تنكشف مواهبهم وقدراتهم، وربما يغطى اكتشاف نابغة فى ميدان الصناعة - مثلا - تكاليف إنشاء مدينة بأسرها.[٧]

ومع بداية الستينات كان أول ظهور منظم لنظرية رأس المال البشرى فى أعقاب بيان العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادى إذ عرض (شولتز) هذه النظرية فى كتابه (القيمة الاقتصادية للتعليم) عام ١٩٦٣م.[٨]

والفكرة الأساسية لهذه النظرية هى افتراض أن التعليم ضرورى لتحسين القدرة الإنتاجية. وقد أسهم عدد من العلماء مثل دينسون، بيكر،هاربيسون، مايزر. فيزى فى شيوع هذه النظرية . ويرى أنصارها أن الشعب المتعلم هو شعب أكثر إنتاجية. وكلما زاد استثمار بلد ما للتعليم كان اقتحام هذا البلد لأسباب التنمية الاقتصادية المرغوبة أسهل وأيسر.[٩]

ومع زيادة الاهتمام بالعلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وفى خضم التغيرات المجتمعية، تغيرت النظرة إلى مفهوم التربية فأضحت تعنى بالتنمية الاقتصادية.

حدث ذلك التغير فى المفهوم نتيجة البحوث والدراسات العالمية والمحلية وهى كثيرة (يصعب حصرها) تلك التى أعدت فى مجال اقتصاديات التعليم، والتى

انتهى إلى أهمية العائد الاقتصادى للتعليم انطلاقا من أن التعليم يعد استثمارا بشريا يفوق فى عائده الاستثمار فى كل المجالات.

وترتب على ذلك زيادة قوة العلاقة بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية، فكما أن الأولى تلعب دورا هاما فى الثانية، فإن الثانية تؤثر بدرجة كبيرة فى تقدم الأولى، فمدى انتشار التربية ووفرة نفقاتها فى بلد من البلدان، تعد أمور ترتبط بغنى هذا البلد ورصيده القومى.(١٠)

وأصبحت التربية موضوع تحليل اقتصادى ودخل على الفكر التربوى كثير من المفاهيم الاقتصادية مثل الناتج والكفاية والإهدار والفائدة والاستثمار البشرى .. وغيرها.(١١)

وحول تبعية اقتصاديات التعليم إلى ميدان التربية بوصفها (اقتصاديات التعليم) تهتم بدراسة جوانب عدة فى النظام التعليمى مثل التمويل والانفاق والكلفة والعائد والكفاية والإنتاجية و .. إلخ.

ولا بأس أن يكون لكل من الاقتصاد والتربية نصيب من الاهتمام باقتصاديات التعليم كل فيما يخصه.

ويشير البعض إلى ما كتبه كون Chon حول معنى أو مفهوم اقتصاديات التعليم فيما يأتى:

دراسة كيفية اختيار المجتمع وأفراده استخدام الموارد الإنتاجية لإنتاج مختلف أنواع التدريب وتنمية الشخصية من خلال المعرفة والمهارات وغيرها اعتمادا على التعليم الشكلى خلال فترة زمنية محددة وكيفية توزيعها بين الأفراد والمجموعات فى الحاضر والمستقبل. ولهذا فإن اقتصاديات التعليم تهتم بالعمليات التى بها يتم إنتاج التعليم وتوزيع التعليم بين الأفراد والمجموعات المتنافسة، وتحديد حجم الإنفاق على التعليم (سواء من قبل المجتمع أو الفرد) وعلى اختبار أنواع التعليم وناتجها وكفايتها الكمية والنوعية.(١٣)

ويشير المفهوم السابق إلى أهمية اقتصاديات التعليم فى تنمية الموارد المتاحة وحسن استغلالها بما يضمن تنمية المصدر البشرى خلال سنوات محددة.

ويتضمن هذا المفهوم أيضا دراسة أسلوب توزيع التعليم بين المجموعات والتخصصات والنوعيات المختلفة.

كما يشير هذا المفهوم إلى الارتباط بين التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم، بما يفسر بدء الاهتمام فى ميدان التربية باقتصاديات التعليم فى نطاق التخطيط التربوى.

ويرجع الاهتمام الحديث بموضوع اقتصاديات التعليم - فى رأى البعض - إلى الثلاثين سنة الأخيرة أى فى حوالى الستينات من القرن العشرين حيث بدأ الاقتصاديون يربطون بين الإنفاق على التعليم وبين معدلات النمو الاقتصادى. وأخذت النظرة تجاه الاستثمار فى التعليم تتغير وتعتبر أن الانفاق هو نوع من الانفاق الاستثمارى، حيث يترتب عليه زيادة مهارات وقدرات الأفراد وبالتالى ارتفاع مستوى الإنتاج القومى.[١٤]

ولقد زاد اهتمام الاقتصاديين بالتعليم أيضا حتى أصبح له بابا أو فرعا خاصا سمى اقتصاديات التعليم، وهناك عوامل كثيرة تبرر هذا الاهتمام من قبل الاقتصاديين من أهمها:[١٥]

- التزايد السريع فى نفقات التعليم فى شتى الدول.
- التزايد الكبير فى أعداد التلاميذ، الأمر الذى أدى إلى بروز الحاجة إلى دراسة تكاليف التعليم لتحسين العائد منها. وظهرت الحاجة إلى البحث عن مصادر للتمويل لمقابلة الأعداد المتزايدة.
- تغير النظرة إلى التعليم من مجرد كونه استهلاك إلى استثمار.
- النظام الاقتصادى فى مجتمع هو الذى يفتح أسواق العمل للأيدى العاملة وهو يمثل بذلك مصدرا رئيسيا للدخل بالنسبة للأفراد.
- كلما تقدمت الدولة اقتصاديا زادت فرص العمل وتحسن مستوى الأجور.
- كلما زادت دخول الأفراد - مع التنمية الاقتصادية للمجتمع - زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليمية أخرى أرقى.

- تشكل التنمية الاقتصادية قوة ضاغطة فى اتجاه زيادة الطلب على التعليم، فكلما حققت دولة ما تقدما اقتصاديا عن طريق تحسين المستويات التكنولوجية فى حقول الإنتاج زاد احتياج العمال إلى مزيد من التعليم لتحقيق مستويات أعلى فى القدرات والمهارات المهنية والفنية.

ثانيا: إسهامات التربويين فى اقتصاديات التعليم:

تزايد الاهتمام بتخطيط التعليم واقتصادياته على كافة المستويات سواء من قبل الباحثين أو الدول أو المنظمات الدولية المعنية. وعليه فقد تواترت الكتابات فى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته وتنوعت بشكل يصعب حصره.(١٦)

هذا على المستوى العالمى، أما على المستوى المحلى يبدو أن الاهتمام بهذا المجال ما زال محدودا والجهود التى بذلت تعد متواضعة إلى حد كبير، خاصة أن عمر الاهتمام بميدان اقتصاديات التعليم فى بلادنا يعتبر حديثا نسبيا. وأن كان هناك من يذهب إلى القول بأن فكرة العلاقة بين الاقتصاد والتعليم لم تظهر فقط فى بدايتها فى كتابات (آدم سميث)، و (مارشال) وغيرهما من أقطاب الاقتصاد.(١٧)

وهناك مضامين تنموية وردت فى مقدمة (ابن خلدون) فى الباب السادس (والإنسان جاهل بالذات، عالم بالكسب) والكسب عند ابن خلدون يعنى التعليم، والتعليم من جملة الصنائع. ويوضح ابن خلدون أن تقدم التعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما يكون عليه المجتمع من تنمية.(١٨)

وقد شعر بعض المفكرين فى مصر فى مطلع عصر النهضة الحديثة، بالعلاقة بين الاقتصاد والتعليم وعبروا عن ذلك فى الصحف والمجلات التى كانت قائمة ومن أمثال هؤلاء عبد الله النديم، محمد عبده.

ومع بداية الستينات من القرن العشرين زادت حركة التأليف والترجمة والنشر عالميا فى مجال التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم، وفى هذا الوقت أخذت مصر بنهج التخطيط، وسيطرت كثير من الأفكار الاشتراكية على ساحة الثقافة المصرية، وانفعل الفكر التربوى بذلك حتى شهدت ساحة هذا الفكر أول عمل

عملي عربي يحمل عنوان (في اقتصاديات التعليم) للدكتور (حامد عمار) عام ١٩٦٤. [٢٠]

وفي عام ١٩٦٥ ظهر كتاب للدكتور (محمد سيف الدين فهمي) عن التخطيط التعليمي. وفي عام ١٩٦٦م ظهر كتاب للدكتور (عبد الله عبد الدايم) عن التخطيط التربوي. [٢١]

وما من شك في أن هذه المؤلفات الثلاثة تعد رائدة وقائدة في ميدان تخطيط التعليم واقتصادياته. وقد ارتبطت في مواعيدها بحركة التأليف والترجمة والنشر التي كانت سائدة وقت ظهورها والتي كانت تلقى تشجيعا وحافزا سواء كأعمال علمية للحصول على درجات أعلى أو للحصول على عائد أو لكليهما معا. ولا بأس في ذلك.

• ومع مرور الزمن أظهرت عدة كتابات من قبل التربويين في مصر في مجال تخطيط التعليم واقتصادياته أما مؤلفة أو مترجمة أو في شكل أبحاث علمية (ماجستير ودكتوراه) أو بحوث ودراسات ومقالات منشورة في مجلات علمية. سيحاول البحث عرض ما أمكن الحصول عليه منها فيما يلي:

أ – الكتب المترجمة:

من المحاولات التي تمت لترجمة مؤلفات في ميدان التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، ظهرت ترجمة (إبراهيم حافظ) لكتاب (التعليم والقوى البشرية) عام ١٩٦٦م لمؤلفه (فريدريك هاربسون). وترجمة (محمد نبيل نوفل) لكتاب (التخطيط التربوي في البلاد النامية) عام ١٩٦٩ لمؤلفه (هـ. ل. جريفث). وترجمة (أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد) لكتاب (أزمة التعليم في عالمنا المعاصر) عام ١٩٧١ لمؤلفه (ف. كومز). وترجمة (محمد الهادي عفيفي، محمود سلطان) لكتاب (القيمة الاقتصادية للتربية عام) ١٩٧٥م لمؤلفه ثيودور شولتز. وترجمة (سمير لويس. أحمد التركي) لكتاب (تخطيط تنمية الموارد البشرية) عام ١٩٧٥م لمؤلفه (راسل. ج.

دافيز). وترجمة (محمد خيرى حربى وآخرون) لكتاب (أزمة العالم فى التعليم) عام ١٩٨٧م لمؤلفه (ف. كومز).

وتناولت هذه الترجمات تخطيط التعليم بصفة عامة مع الإشارة إلى مفهومه ومجالاته وأساليبه. كما اهتمت بإبراز دور التعليم فى التنمية الاقتصادية والتأكيد على دور العنصر البشرى فى التنمية. وأكدت هذه الترجمات على القيمة الاقتصادية للتعليم.

ب- الكتب المؤلفة:

سبقت الإشارة إلى أن الرواد فى هذا المجال (عمار، سيف، عبد الدايم) ألفوا فى السنوات الثلاث (١٩٦٤، ١٩٦٥، ١٩٦٦) على الترتيب.[٢٣] وهناك محاولات أخرى تمت للتأليف فى مجال التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم من أمثلتها ما يأتى:[٢٤]

التخطيط للتربية والتعليم (محمد على حافظ، ١٩٦٥) التخطيط للتعليم العالى (إبراهيم عصمت مطاوع، ١٩٧٣م). تخطيط التعليم واقتصادياته (محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى، ١٩٧٧). التعليم والتنمية الاقتصادية (محمد نبيل نوفل، ١٩٧٩). بحوث الكلفة والمنفعة فى التعليم الجامعى (حسان محمد حسان، ١٩٨٠). اقتصاديات تعليم الكبار (شكرى، عباس، ١٩٨١). التنمية البشرية فى الوطن العربى، الإحصاءات والوثائق (حامد عمار، ١٩٩٣).

ومن هذه المحاولات أيضا ظهرت مؤلفات عبارة عن بحوث علمية ودراسات صدرت فى شكل كتب، منها:

عوامل الأحجام فى محو الأمية (عبد الفتاح جلال، ١٩٧٧). التخطيط التعليمى، تحليل النظم التعليمية (اسماعيل دياب، ١٩٨٥). الإنتاجية العلمية (محى توق، ضياء زاهر، ١٩٨٩). العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى (اسماعيل دياب، ١٩٩٠). الإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب (مهنى غنايم، ١٩٩٠). الإهدار التربوى (مهنى غنايم، ١٩٩٠م). تخطيط التعليم (أحمد حجى، ١٩٩١م).

وتناولت هذه المؤلفات موضوعات التخطيط التعليمي والمعلومات اللازمة للتخطيط، تقدير الاحتياجات التعليمية، التعليم والتنمية الاقتصادية، الانفاق التعليمي وتمويل التعليم، أساليب قياس العائد الاقتصادى، الكفاية والإنتاجية فى التعليم. العنصر البشرى والنمو الاقتصادى، مؤشرات التنمية البشرية، الكلفة، الفعالية، الكفاية.

جـ- بحوث ودراسات فى مجلات علمية ومؤتمرات:

وهناك بحوث ودراسات فى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته نشرت فى مجلات علمية أو مؤتمرات – يصعب حصرها – منها:[٢٦]

كتابات (محمد أحمد الغنام) حول مذاهب التخطيط التربوى ١٩٧٣م. مستقبل التربية فى البلدان العربية ١٩٧٤، من الجديد فى التربية ١٩٨٠م، وكلها منشورة فى مجلة التربية الجديدة.

ودراسة (طاهر الغنام) عن تطوير نظم إعداد الميزانية، ١٩٨٠، ودراسة (ضياء زاهر) عن التعليم ونظريات التنمية، ١٩٨٥. ودراسة (مهنى غنايم) عن الأولويات التربوية ١٩٩٢. ودراسة (عبد الفتاح جلال) عن جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها ١٩٩٣. ودراسة (على عبد ربه) عن تكاليف التعليم ١٩٩٣، ودراسة (محمود عباس) عن تخطيط التعليم ١٩٩٣، ودراسات (هاديه أبو كليلة) عن الإنتاجية العلمية ١٩٩٣، كفاية التعليم ١٩٩٣، التخطيط التربوى ١٩٩٤. ودراسة (مهنى غنايم) عن العوامل المؤثرة فى الإنتاجية العلمية ١٩٩٤.

وتعد هذه الدراسات امتدادا للجهود السابقة سواء فى الترجمة أو التأليف فى مجال التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم. وهى جهود تعزز مسيرة اقتصاديات التعليم فى مصر. هذا بالإضافة إلى بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه. أعدت خلال مرحلة الترجمة والتأليف واستمرت حتى الآن، لكن مع أهمية هذه البحوث لازالت تفتقد إلى الارتباط والتكامل فيما بينها فى كليات التربية فيما يتعلق بخطة عمل أو برنامج متكامل للبحث العلمى فى هذا المجال. وحبذا لو أمكن عقد مؤتمر علمى عنوانه "اقتصاديات التعليم" تشارك فيه كليات التربية ومراكز البحوث

والهيئات ذات الاختصاص للنظر والتباحث فى خطة عمل أو برنامج لرفع مسيرة اقتصاديات التعليم.

ثالثا: مجالات البحث فى اقتصاديات التعليم:

أن النظرة إلى التعليم على أنه شكل من أشكال الاستثمار تثير عدة تساؤلات من أهمها:[٣٧]

- كيف يمكن مقارنة الاستثمار فى التعليم بأنواع الاستثمار الأخرى؟
- أى أنواع الاستثمار أكثر إسهاما فى النمو الاقتصادى، فى رأس المال البشرى أم فى رأس المال المادى؟
- هل تتساوى كل أنواع التعليم أو مراحله من حيث عائدها؟
- ما مدى إسهام التعليم فى زيادة الدخل القومى ودخل الفرد؟
- إذا كان التعليم يسهم فى زيادة الدخل للفرد، فهل يدخل الآباء والأبناء هذا العامل فى حسابهم عند قيامهم باختيار نوع التعليم؟
- ما علاقة التعليم بالنمو الاقتصادى؟

إن هذه التساؤلات وغيرها كثيرة مما يمكن الإطلاع عليه فى كتابات السابقين واللاحقين فى المجال سواء كانت ترجمات أو مؤلفات أو دراسات وبحوث علمية تثير عدة قضايا أو موضوعات تشكل مجال اقتصاديات التعليم هى:

- التربية والتنمية الاقتصادية.
- التعليم وتنمية الموارد البشرية.
- الاستثمار البشرى، ونظرياته.
- القيمة الاقتصادية للتعليم.
- قياس العائد الاقتصادى من التعليم.
- التعليم وزيادة الإنتاج.
- المتطلبات من القوى العاملة.
- تمويل التعليم، ميزانية التعليم، الانفاق التعليمى.

- التعليم والدخل القومى.
- تكاليف التعليم، الأجور والأسعار.
- الإنتاجية العلمية.
- الكفاية التعليمية الداخلية والخارجية و .. إلخ.
- الرسوب، التسرب، الفاقد، الإهدار.
- اقتصاديات تعليم الكبار.
- اقتصاديات التعليم المفتوح.
- البدائل والأولويات فى التعليم.
- النماذج الرياضية وتخطيط التعليم.
- التربية فى حالة الفقر (التقشف).
- دراسة العلماء الذين أثروا مجال اقتصاديات التعليم.
- تقويم الدراسات والبحوث العلمية فى هذا المجال.

وأخيرا يشير (مارك بلوج) M. Blaug إلى أهم القضايا التى يتناولها موضوع اقتصاديات التعليم فيما يلى:[٢٨]

١- مقدار المبالغ التى ينبغى على الدولة أن تنفقها على التعليم ووسائل تمويل هذه المبالغ.
٢- هل الإنفاق على التعليم هو (انفاق استثمارى) أم (انفاق استهلاكى)؟
٣- فإذا كان إنفاقا استثماريا، فما هو العائد المنتظر الحصول عليه من الاستثمار فى التعليم؟ ومقارنة ذلك بالعوائد المنتظرة من الاستثمارات الأخرى سواء المتعلقة بالعنصر البشرى أو غيره.
٤- وإذا كان الإنفاق على التعليم إنفاقا استهلاكيا، فما هى المحددات الخاصة بالطلب على التعليم؟
٥- تحديد التركيبة المثلى من وقت التلاميذ، والمدرسين. والمبانى، والأدوات اللازمة للعملية التعليمية.

٦- تحديد الهيكل الأمثل للهرم التعليمى (أى تحديد عدد التلاميذ عند كل مستوى من مستويات التعليم).

٧- تحديد التوليفة المثلى من التعليم الرسمى الذى يتم داخل المدارس والكليات، والتعليم غير الرسمى الذى يتم خارجها.

٨- مساهمة التعليم فى تنمية العنصر البشرى، وفى المساهمة فى دفع عجلة التنمية الاقتصادية.

رابعًا: مناهج البحث فى اقتصاديات التعليم:

تتعدد أساليب أو مناهج البحث العلمى فى ميدان التربية بصفة عامة وهناك مناهج شائعة الاستخدام هى: التاريخى والوصفى والتجريبى وفروعها المختلفة.

كما تتعدد الأساليب أو المداخل أو المناهج فى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته، مثل:

الدراسة المقارنة، الأهداف الاجتماعية، التكلفة والعائد، الأهداف الاقتصادية، القوى العاملة، البرمجة الخطية، النماذج الرياضية .. إلخ.

ويبدو أن ثلاثة منها أكثر شيوعًا هى: مداخل الطلب الاجتماعى، القوى العاملة، التكلفة والعائد.(٢٩)

واستخدام هذه المناهج الثلاثة فى البحث فى اقتصاديات التعليم لا يلغى استخدام أحد مناهج البحث الشائع استخدامها فى ميدان التربية بصفة عامة، فقد يحتاج الباحث إلى المقارنة، أو الدراسة التاريخية، وفى غالب الأحيان يحتاج إلى المنهج الوصفى.

وهناك أيضًا منهج المؤشرات حيث يعطى ملاحظات عامة حول النظام التعليمى، وهى تختلف (المؤشرات) عن المتغيرات وتدل على أرقام (كميات)، وقيمة المؤشر زمنية.

والمؤشرات تعتبر وحدات أساسية فى تطوير النظرية. وهناك بعض الاستخدامات لهذا المنهج فيما يتعلق بالبحث فى ميدان التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم، منها:(٣٠)

- عرض السياسات التعليمية.
- مراقبة النظم التعليمية.

- تطوير البحث في نظم التعليم.
- تصنيف نظم التعليم.

وغالبًا ما يحتاج الباحث في هذا المجال إلى الاستعانة بالأساليب الرياضية والنماذج الإحصائية المختلفة من إسقاط وتنبؤ وغيرها.

خامسًا: مؤهلات الباحث في اقتصاديات التعليم:

الاقتصاد أبو التعليم: "ينفق وينظم، يحكم ويحدد الملتحقين به" والتعليم – غالبًا – ما يكون بارًا: "فيحافظ وينمي، يجدد ويجود طاقات المجتمع"[٣١].

وفي ذلك خبر بيان للعلاقة المتبادلة بين الاقتصاد والتربية وهي علاقة (أخذ وعطاء)، أو (تكلفة وعائد).

وقد سبق القول أن الاقتصاديين هم الذين لفتوا الأنظار إلى القيمة الاقتصادية للتعليم. وبالتالي لهم السبق في مجال اقتصاديات التعليم.

ثم يأتي بعدهم دور العاملين في مجال التعليم (التربويون) الذين ساهموا في هذا المجال والذين امتدت إسهاماتهم في المنظمات العالمية والمحافل الدولية (وهم غير متخصصين في الاقتصاد) وهذا يدعو إلى إثارة تساؤل هام: هل بالضرورة يجب أن يكون الباحث في اقتصاديات التعليم متخصصًا في الاقتصاد؟ وبمعنى آخر: ما هي مؤهلات الباحث في مجال اقتصاديات التعليم؟

في تقديمه لأحد الدراسات الهامة في ميدان اقتصاديات التعليم، يرى (سعيد اسماعيل) أنه منذ صدور الكتب الثلاثة لـ (عمار، ١٩٦٤، سيف ١٩٦٥، عبد الدايم ١٩٦٦) توالت الكتب والدراسات الأخرى تتابع نفس القضايا وتدور حول نفس الأفكار شرحًا وتعليقًا وإعادة عرض، .. إلخ[٣٢] ويعزى ذلك إلى التكوين العلمي للباحثين التربويين، حيث أن دراسات التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم تقتضي تأهيلاً خاصًا يقوم على الدراسات الاقتصادية والتجارية والأساليب الإحصائية والرياضية. ولم يكن هذا متوفرًا في كليات التربية. أضف إلى ذلك أن الباحثين على مستوى الماجستير والدكتوراه في هذا المجال عملوا تحت إشراف أساتذة غير متخصصين.[٣٣]

ويميز (سعيد اسماعيل) بين الأصول الاقتصادية للتعليم، واقتصاديات التعليم، فالأولى تعني دراسة العلاقة الجدلية بين الاقتصاد والتعليم والثانية تتناول

جسم التعليم نفسه من جوانبه الاقتصادية (طلاب - معلمين - مبانى - تجهيزات - امتحانات - إنفاق .. إلخ). والأولى مما يتحمل التكوين الحالى للباحثين فى كليات التربية (الأصول الاقتصادية للتعليم) والثانية أصلح لخريجى كليات التجارة والاقتصاد (اقتصاديات التعليم).(٣٤)

أن ما يراه (سعيد اسماعيل) قد يلقى ضوءا على السؤال الذى أثاره البحث حول مؤهلات الباحث فى "اقتصاديات التعليم" لكن القول بحتمية التخصص فى هذا المجال (خريجى التجارة والاقتصاد) يثير سؤالاً منطقيًا (هل الرواد الثلاثة من التربويين: عمار – سيف – عبد الدايم كانوا قد تخصصوا فى هذا المجال؟)

وما يثار حول ضرورة الإلمام بمقررات دراسية تساهم فى إثراء التكوين العلمى للباحث فى اقتصاديات التعليم، يصبح على درجة كبيرة من الأهمية خاصة فى وجود شعب بالدبلومات المهنية بكليات التربية تقدم تخصصًا فى "التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم". كما أن بعض الكليات التربوية تقدم مقررًا اختياريًا فى اقتصاديات التعليم فى الدبلوم الخاص.(٣٥)

والملاحظة الخاصة بنقص المؤلفات أو الترجمات فى مجال اقتصاديات التعليم قد ترتبط بمعايير الترقية للجان العلمية التى استبعدت المؤلفات أو الترجمات فى المجال التربوى بصفة عامة.

وحول التكوين العلمى للباحث فى اقتصاديات التعليم والمؤهلات الضرورية للبحث فى هذا المجال يمكن القول أن الباحث فى اقتصاديات التعليم لابد له من الإلمام (بالأصول الاقتصادية للتعليم) والعكس صحيح فلابد من الإلمام (باقتصاديات التعليم) للباحث فى الأصول الاقتصادية للتعليم.

خـــاتمـــة

بدأ الاهتمام بموضوع اقتصاديات التعليم من قبل الاقتصاديين نظرًا لأنهم توصلوا إلى علاقة التعليم بالاقتصاد وقاموا بالتالى بقياس القيمة الاقتصادية للتعليم.

ثم نال اقتصاديات التعليم بعض الاهتمام من قبل التربويين فترجموا وألفوا وبحثوا فى عدد من القضايا التى يتناولها هذا المجال.

ومع تطور الحياة وتعقدها وتشابك العلاقات بين التعليم ومختلف مؤسسات المجتمع تبدو الحاجة ماسة إلى الاهتمام باقتصاديات التعليم خاصة مع ظهور الأزمة الاقتصادية والتى أثرت بدورها على الموارد المخصصة للتعليم، مما يتطلب مراجعة موضوعات التمويل والإنفاق والتكلفة .. إلخ للترشيد والاختيار بين البدائل المتاحة لتطوير التعليم.

ولأهمية هذا المجال حاولت الدراسة إثارة بعض التساؤلات حول نشأة اقتصاديات التعليم ومفهومه وأهميته، وعرضت بعض إسهامات التربويين فيه من حيث الترجمة والتأليف والبحث، وبينت مجالات البحث والقضايا التى يتناولها ومناهج البحث ومؤهلات الباحث فى مجال اقتصاديات التعليم.

وخلاصة القول أن إسهامات التربويين تبدو متواضعة قياسًا على أهمية هذا الميدان فى ضوء الظروف الحالية والمستقبلية.

ويزعم البحث أن التربويين قادرون على إسهام أكبر وتطوير أفضل لهذا المجال إذا حاز على مزيد من الاهتمام، وإذا ما كان للتأليف والترجمة والنشر فيه عائد ما - وإذا ما قامت دراسة أو دراسات تمسح أو تحصر بشكل دقيق ما كتب فى الميدان وفحصه وتقييمه والاسترشاد به لتطوير المجال.

ويمكن أن نثرى دراسات المجال مع مراعاة مؤهلات الباحث فى الميدان ومع تكوين اتجاهات بحثية ومدارس علمية متخصصة.

أن التكوين العلمى لكلا الباحثين يحتاج إلى برنامج مشترك بين كليات التربية وكليات التجارة والاقتصاد. وقد يحتاج ذلك إلى تطوير برامج الدراسات العليا بهذه الكليات فيما يتعلق بإضافة مقررات دراسية تساهم فى التكوين العلمى للباحثين سواء فى مجال (الأصول الاقتصادية للتعليم) أو فى مجال (اقتصاديات التعليم).

وبعدها يمكن أن تكون هناك قنوات اتصال فى الإشراف على طلاب الدراسات العليا من المتخصصين فى التربية والاقتصاد.

وتظل فكرة عقد مؤتمر علمى حول "اقتصاديات التعليم" مطروحة وهامة لدفع مسيرة الدراسة والبحث فى هذا المجال.

مراجـــع الدراسـة

١- جاك حلاق: الاستثمار في المستقبل، تحديد الأولويات التعليمية في العالم النامي، ترجمة وفاء وهبه، مراجعة جابر عبد الحميد، مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. ١٩٩٢. ص١٠.

2- Keith M. Lewin: Education in Austerity, Options for Planners. Paris, Unesco, 1987, p. 52.

٣- سعيد إسماعيل على: حول الدراسة الاقتصادية للتعليم. في: اسماعيل دياب: العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٠، ص١١.

٤- المرجع السابق، ص١٣.

٥- سيلفان لوريه: تخطيط التربية المستديمة، ترجمة انطوان خورى، في مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثانى، أبريل ١٩٧٤، ص٣٦.

٦- محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص٨٩.

٧- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: تخطيط التعليم واقتصادياته القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧، ص١٥٤.

٨- ضياء زاهر: التعليم ونظريات التنمية، دراسة تحليلية نقدية، في مجلة دراسات تربوية، الجزء الأول، نوفمبر، ١٩٨٥، ص٢١٠.

٩- أنظر: المرجع السابق، ص٢١١.

10- Hector Correa: Quantitative Methods of Educational Planning, Unesco, International Textbook Com., 1969, p. 26.

١١- محمد أحمد الغنام: مذاهب التخطيط التربوى من منظور مفهوم التربية المتطور، في مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الأول، ديسمبر ١٩٧٣، ص٣٦.

١٢ - محمد محروس اسماعيل اقتصاديات التعليم. كتاب الاهرام الاقتصادى. العدد ٦٧. ستمبر ١٩٩٣. ص٩

13- Cohn. Elchanan The Economics of Education. Cambridge Massachusette Ballinger Publishing Company. 1979

١٤- محمد محروس اسماعيل مرجع سابق. ص٩

١٥- لمريد من التفصيل راجع.

- محمد منير مرسى. عبد الغنى النورى. مرجع سابق. ص ص١٥١ ١٥٢

- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوى، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠، ص٢٩٨.

١٦- محمود عباس عابدين: جورج سكاروبولس وتخطيط التعليم واقتصادياته، فى مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثانى، يناير ١٩٩٣، ص٧٥.

١٧- سعيد اسماعيل على: مرجع سابق، ص٥.

١٨- المرجع السابق، ص٧.

١٩- نفس المرجع السابق، ص٨.

٢٠- نفس المرجع السابق، ص١١.

٢١- نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

٢٢- للمزيد من التفصيل عن موضوعات هذه المؤلفات، راجع:

- فريدريك هاربيسون: التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ترجمة إبراهيم حافظ، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٦.

- هـ. ل. جريفت: التخطيط التربوى فى البلاد النامية، ترجمة محمد نبيل نوفل، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩.

- ف. كومز: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١.

- ثيودور شولتز: القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادى عفيفى. محمود سلطان، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.

- راسل ج. دافير: تخطيط تنمية الموارد البشرية، نماذج ومخططات تعليمية، ترجمة سمير لويس، احمد التركى. القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.
- ف. كومر: أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون. الرياض. دار المريخ، ١٩٨٧.

٢٣- أنظر.

- حامد عمار: فى اقتصاديات التعليم، سرس الليان، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، ١٩٦٤.
- محمد سيف فهمى: التخطيط التعليمى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٥.
- عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوى، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠.

٢٤- راجع الكتب التالية:

- محمد على حافظ: التخطيط للتربية والتعليم، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٦٥.
- إبراهيم عصمت مطاوع: التخطيط للتعليم العالى، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧٣.
- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى، مرجع سابق.
- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق.
- حسان محمد حسان: بحوث الكلفة والمنفعة فى التعليم الجامعى، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠.
- شكرى عباس حلمى: اقتصاديات تعليم الكبار، البحرين، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، ١٩٨١.
- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، المفاهيم - المؤشرات - الأوضاع (١) القاهرة. سينا للنشر، ١٩٩٢.
- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، الإحصاءات والوثائق (٢)، القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٣.

٢٥- راجـــع:

- عبد الفتاح جلال: عوامل الأحجام فى محو الأمية فـى البلاد العربيـة القاهرة، سرس الليان، ١٩٧٧.
- اسماعيل محمد دياب: التخطيط التعليمى، تحليل النظم التعليمية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٥.
- محى توق، ضياء زاهر: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٩.
- اسماعيل دياب: العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى، مرجع سابق.
- مهنى غنايم: الإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب فى التعليم العام بدول الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٠.
- مهنى غنايم: الإهدار التربوى فى التعليم العام بدول الخليج العربى، الرياض، ١٩٩٠آ.
- أحمد حجى: تخطيط التعليم، سلسلة قضايا تربوية (٩) إشراف سعيد اسماعيل، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩١.

٢٦- راجع:

- محمد أحمد الغنام: مرجع سابق.
- محمد أحمد الغنام: مستقبل التربية فى البلدان العربية، التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثانى، أبريل ١٩٧٤.
- محمد أحمد الغنام: من الجديد فى التربية، العالم العربى عام ٢٠٠٠، التربية الجديدة، السنة السابعة، العدد العشرون ١٩٨٠.
- طاهر أحمد الغنام: تطوير نظم إعداد الميزانية، التربية الجديدة، السنة السابعة، العدد العشرون، ١٩٨٠.
- ضياء زاهر: مرجع سابق.

- مهى غنايم: الأولويات التربوية. مدخل لإصلاح وتطوير التعليم بالجامعات المصرية. المؤتمر السنوى التاسع لقسم أصول التربية (التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية) كلية التربية، المنصورة، ١٩٩٢.
- عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها، مجلة العلوم التربوية. العدد الأول، المجلد الأول، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة، ١٩٩٣.
- محمود عباس عابدين: جورج سكاروبولس وتخطيط التعليم واقتصادياته. مرجع سابق.
- على عبد ربه: تكاليف التعليم فى سنة الثانوية العامة وعلاقتها بتكافؤ فرص القبول بالتعليم الجامعى المصرى، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثالث، مايو ١٩٩٣.
- هاديه أبو كليلة: الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل بالسعودية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ١٨، يناير ١٩٩٢.
- هاديه أبو كليلة: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بالخارج، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٢٣، يناير ١٩٩٣.
- هاديه أبو كليلة: التخطيط التربوى معلم من معلم الخطاب التربوى، فى المؤتمر السنوى الحادى عشر "الخطاب التربوى فى مصر" لقسم أصول التربية، كلية التربية، المنصورة، ٢٧ - ٢٨ ديسمبر ١٩٩٤.
- معنى غنايم: العوامل المؤثرة فى الإنتاجية العلمية لأستاذ الجامعة العربى. مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد السابع، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٩٤.

٢٧- محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الثانية، القاهرة. عالم الكتب، ١٩٧٧، ص٢٤٠.

28- M. Blaug (ed.) Economics of Education 1, Penguin Books. Ltd, Lonodn, 1986, pp. 7 – 8.

نقلاً عن: محمد محروس اسماعيل، مرجع سابق، ص٩.

٢٩- محمود عباس عابدين: مرجع سابق، ص٨٢.

٣٠- جيمس. ن. جونستون: مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٧، ص ص٢٦ - ٤٣.

٣١- محمد الهادى عفيفى: فى أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٤، ص٣٣٥.

٣٢- سعيد اسماعيل على: مرجع سابق، ص١١.

٣٣- المرجع السابق، ص١٢.

٣٤- نفس المرجع السابق، ص ص١٣ - ١٤.

٣٥- تقدم كلية التربية بالمنصورة - على سبيل المثال - تخصص فى (التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم) لطلاب الدبلوم المهنى فى التربية، حيث يدرس الطالب ١٨ ساعة نظرى، ٦ ساعات عملى لمدة سنة دراسية فى الموضوعات (المقررات الدراسية) التالية: مبادئ وأسس التخطيط العام - التنمية والتخطيط التربوى - أساليب وفنيات التخطيط التربوى - إحصاء تطبيقى - تطبيقات على الحاسب الآلى - مبادئ اقتصاديات التعليم - نظريات العائد الاقتصادى - تحليل النظم - قاعة بحث - مشروع.

الدراسة السابعة

التعليم الجامعى فى مصر

الكلفـة .. الفعالية .. الكفاية

مقدمة

في مناقشته "لأزمة التعليم في العالم المعاصر" منذ أكثر من عشرين عامًا. طرح "كومز" سؤالاً مؤداه: هل هناك ما يشير إلى أن المد الهائل في السوق التعليمي سوف يهبط في السنوات القادمة؟ ثم أجاب بالنفي قائلاً: "تدل المؤشرات على أن القوى التي حركت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم في السنوات الأخيرة لن تستمر فحسب، بل وسوف تتزايد سرعتها وأكثر من ذلك، تبين المؤشرات أن شدة الضغوط على التعليم تغذيها وتحركها قوى الطموح الإنساني بل سوف تواجه في الدول النامية قفزة كمية هائلة نظرًا لمعدل الزيادة غير العادي في تعداد أفرادها في سن التعليم".[٩]

وقد تحققت نبوءة "كومز" منذ أكثر من عشرين عامًا خلت، وأصبحت معظم - إن لم تكن كل - الدول النامية تواجه ضغوطًا شديدة على التعليم في مختلف مراحله، وسوف تستمر هذه الضغوط مستقبلاً طالما أن قوى الطموح الإنساني مستمرة، وهناك قوى أخرى عديدة تؤثر في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم منها الزيادة السكانية، وتأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، كما أن التنمية التربوية تعد شرطًا هامًا للتنمية الاجتماعية الشاملة.

أن هذه الضغوط المتزايدة على التعليم تعكس أهميته، وتدعو إلى اهتمام الدول به وتوفيره لمن يطلبه ولمن هم بحاجة إليه. ويأتي التعليم الجامعي على قمة السلم التعليمي في معظم بلدان العالم.

وهناك طلب متزايد على التعليم العالي بصفة عامة في جميع أنحاء العالم وهذا الطلب أو الضغط المتنامي سمة من سمات التحول من التعليم العالي "للصفوة" إلى التعليم العالي "الجماهيري" - على حد تعبير عبد الفتاح جلال - ففي عام ١٩٦٠م بلغ عدد الطلاب المقيدين في مؤسسات التعليم العالي على مستوى

العالم ١٣ مليونًا طبقًا لإحصاءات اليونسكو، وقد ارتفع هذا العدد إلى ٥٣ مليونًا عامًا ١٩٧٥ ويقدر أن يصل إلى حوالى ١٠٥ ملايين عام ٢٠٠٠.[٢]

ونسبة الملتحقين بالتعليم العالى فى الدول المتقدمة أعلى بكثير منها فى الدول النامية، فقد وصلت هذه النسبة خلال الفترة (٨٦ - ١٩٨٨م) فى أمريكا إلى ٥٩,٦٪ من مجموع السكان فى الفئة العمرية (١٨ - ٢٣) عامًا وفى كندا إلى ٦٢,٢٪، بينما نجدها فى نفس الفترة ٢٧,٧٪ فى كوريا، ٢١,٧٪ فى قطر، ١٩,٨٪ فى مصر، وتنخفض كثيرًا فى دول أخرى فتصبح ٤٪ فى سرى لانكا، ٤,٨٪ فى الجابون .. إلخ[٣].

وتحاول الدولة النامية - ومنها مصر - اللحاق بركب الدول المتقدمة حيث تولى التعليم الجامعى رعاية واهتماما، ولكنهما بقدر، ولأن كلفة التعليم الجامعى مرتفعة، ولنقص الموارد المخصصة له، ولزيادة قوى الطلب الاجتماعى، ولضمان أكبر قدر ممكن من الفعالية والكفاية للتعليم الجامعى، يحتاج الأمر إلى توجيه السياسات ورسم الخطط وزيادة المجهودات التعليمية سواء من قبل الدولة أو من قبل الأفراد.

ومع زيادة الطلب على التعليم الجامعى فى مصر تحتاج الدولة إلى التوسع فى قبول الطلاب بالجامعة، خاصة أن ١٩,٨٪ فقط ممن هم فى عمر التعليم الجامعى (١٨ - ٢٣) عاما يلتحقون بالجامعة. ومعنى ذلك أن من بين كل ١٠٠ طالب فى عمر التعليم الجامعى، يكون حوالى ٢٠ طالبا منهم فقط داخل الجامعة، والباقى خارجها.

وكما هو معلوم فإن كلفة التعليم الجامعى مرتفعة، وموارده محددة والتوسع فيه مطلوب، وفى ذات الوقت لابد من مراعاة أقصى قدر ممكن من الفعالية والكفاية، كيف يمكن تحقيق ذلك؟ أنها معادلة صعبة، وتصبح أشد صعوبة عندما يكون المطلوب تحقيق أطرافها فى آن واحد.

أن مشكلة الدراسة الحالية تكمن فى مناقشة هذه المعادلة الصعبة التى تعنى بسؤال هام هو:

كيف يمكن قبول (أكبر عدد ممكن) من الطلاب بالجامعات المصرية فى ضوء (موارد محدودة) مع ضمان أكبر قدر ممكن من (الفعالية والكفاية)؟

أهمية الدراسة:

أن الارتفاع بمستوى كفاية التعليم رهن بكلفته، أى بمقدار ما يخصص له من موارد وما ينفق عليه من أموال. وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ووظائفها يتوقف على مدى الإنفاق وشكل المسارات التى يتخذها والمناحى التى ينحوها. ذلك لأن الإنفاق ورصد الأموال وتوفير الموارد المالية فى حد ذاتها لا تضمن كفاية مرتفعة وفعالية كبيرة للتعليم، مالم تكن هذه المدخلات داخل حيز التخطيط والتنظيم والتوزيع السليم كل فى موضعه.

وترتبط كفاية التعليم وفعاليته بمدى الوفاء بمطالب سوق العمل وقطاعات الإنتاج. ولن يتحقق ذلك مالم ترسم الخطط وتوجه السياسات التعليمية لخدمة مطالب سوق العمل. فلابد إذن من الاهتمام بالتخطيط التربوى وإعداد الخطط التربوية، حيث أن أهميتها تتمثل فى الترشيد والاختيار بين البرامج القائمة والحرص - فى نفس الوقت - على عدم إضافة ميزانيات جديدة للمشروعات التى اختيرت من قبل[٤]. نظرا الموارد المخصصة للتعليم والإنفاق عليه.

ومن ثم تأتى أهمية مثل هذه الدراسة عن كلفة وفعالية وكفاية التعليم الجامعى لتساهم فى رسم الخطط وربما فى توجيه السياسات التى قد تساعد فى تخطيط بدائل يمكن أن يستعين بها متخذ القرار عند رصد ميزانية التعليم وعند توزيع الإنفاق على جوانبه المختلفة بحيث يوجه كل إلى مساراته المناسبة.

أهداف الدراسة:

أن هذه الدراسة حول كلفة وفعالية وكفاية التعليم الجامعى وهى تحاول أن تخطط لبدائل فى هذا التعليم فى ضوء موارد محدودة وكلفة مرتفعة تهدف إلى:

١- رصد لبعض واقع التعليم الجامعى فى مصر.

٢- بيان بعض مؤشرات الفعالية والكفاية فى التعليم الجامعى.

٣- التوصل إلى بدائل تساعد فى قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب فى ضوء موارد محدودة مع ضمان أكبر قدر من الفعالية والكفاية.

مصطلحات الدراسة:

الكلفة .. الفعالية .. الكفاية ..

كلفة (تكلفة) التعليم:

عند معالجة التعليم من زاوية اقتصادية، غالبًا ما يتردد مصطلح الكلفة أو التكلفة خاصة عند حسابات العائد من التعليم والإنفاق عليه - وتكلفة التعليم قد تكون عامة أو خاصة.

الكلفة العامة Social Cost غالبًا ما تقع على عاتق الدولة خاصة إذا كان التعليم بالمجان. وهى تختلف من دولة لأخرى.

الكلفة الخاصة Private Cost وهى التى تتحملها الأسرة وتتمثل فى بعض أو كل العناصر الآتية:

- رسوم التعليم فى المدارس والجامعات.
- قيمة الكتب والأدوات المدرسية الأخرى.
- الدخل الذى يضحى به الفرد الذى فضل الاستمرار فى التعليم. وهو ما يسمى "بكلفة الفرصة الضائعة"، أو الفرصة البديلة[٥].

وتعنى هذه الكلفة المكاسب والأجور التى يتركها المتعلمون نتيجة وجودهم فى التعليم، وقد تبين لـ "شولتز" أن الطلاب فى المدرسة الثانوية وما بعدها يمكنهم القيام بأعمال تدر عليهم أجورًا تكفى معيشتهم إذا انقطعوا عن الدراسة والتحقوا بالعمل.[٦]

لذا يصبح من الضرورى - عند حسابات العائد الاقتصادى من التعليم - عدم إهمال كلفة هذه الفرصة البديلة، حيث أنها إما تخصم من مجموع النفقات التى تنفق على المتعلم طيلة فترة وجوده فى التعليم، أو أنها تضاف إلى مجموع ما يحصله الفرد بعد تخرجه وممارسته العمل حتى الوفاة (أو الإحالة إلى التقاعد).

وترتبط كلفة التعليم بما ينفق عليه سواء من قبل الدولة أو الأسرة وعلى ذلك يمكن أن توضع كلفة التعليم فى ثلاثة عناصر:

١ - كلفة عامة: مساهمة الدولة فى الإنفاق التعليمى.

٢ - كلفة خاصة مباشرة: مساهمة الأسرة فى الإنفاق على تعليم أولادها.

٣- كلفة خاصة غير مباشرة: كلفة الفرصة البديلة.

الكفـايــة:

كثيرًا ما تخلط الكتابات - غير المتخصصة - بين الكفاية والإنتاجية فى مجال التعليم، حيث تعتبر أنهما مترادفان.

ولكن "بلاوج Blaug" يوضح أن المصطلحين ليسا مترادفين لأن الكفاية مؤشر هام يدل على ارتفاع وانخفاض الإنتاجية[٧].

ويعود مصطلح الكفاية - أساسًا - إلى العلوم الاقتصادية، ثم استخدم فى مجال التربية، وترجمة الكلمة Efficiency إلى الكفاية وليس الكفاءة، نظرًا لأن الكُفء هو المثيل أو النظير. والمصطلح لا يشير إلى التساوى أو المعادلة، بل يشير إلى بعدين أحدهما كمى والثانى كيفى يحمل معانى المقدرة والجودة والاكتفاء، لذا فقد استقر مجمع اللغة العربية على ترجمته إلى الكفاية.[٨]

وتشير الكفاية فى مجال التعليم إلى العلاقة بين المدخلات والمخرجات، وهذا يعنى تحقيق أعلى مخرجات بالنسبة لتكلفة المدخلات أو أقل تكلفة للمدخلات بالنسبة للمخرجات[٩]،[١٠].

وتعنى الكفاية درجة النجاح فى تحقيق الأهداف المرجوة مهما تكن هذه الأهداف[١١]. وتشير الكفاية إلى درجة الهدر فى الموارد أو ضياعها دون إعطائها الإنجاز المطلوب منها[١٢].

والكفاية نوعان داخلية Internal، وخارجية External كما أن لها عدة أوجه مترابطة تؤثر على كلفة التعليم وفعاليته[١٣].

الكفاية الداخلية لأى نظام تعنى إحداث تعديل فى مدخلات النظام على نحو يؤدى إلى مخرجات أحسن دون تغيير أو زيادة فى تكلفة النظام بالقياس إلى بديله[١٤].

والكفاية الخارجية تعنى القدرة الاجتماعية للخريج على القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور[١٥].

وتتحقق الكفاية الخارجية - عند بنسون Benson - عندما ينتج التعليم مخرجات يعتبرها المستهلكون (سوق العمل) ذات قيمة عالية[١٦].

وخلاصة القول - كما يرى الغنام - أن الكفاية الخارجية تتمثل فى قدرة النظام التعليمى على الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين وفى الوقت المناسب[١٧].

الفعـــاليـــة:

يشير عبد الفتاح جلال إلى أنه يوجد فى الدراسات السابقة خلط بين كل من مفهومى الكفاية Efficiency والفعالية Effectivence ولعل السبب الأول فى ذلك أن كلا من المفهومين يعود إلى أصل لغوى واحد. ومن ثم يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر[١٨].

ويرى فراكمان Frackmann أن الفعالية هى العلاقة بين المخرجات والأهداف وهى الخصائص التى يتميز بها تحقيق الأهداف بل أنها هى دليل استمرار المؤسسة ككل. أما الكفاية فهى العلاقة بين مدخلات ومخرجات عمليات المؤسسة.

ويرى فلوراكس Florax، كوليمان Koelman أن الكفاية الإنتاجية هى العلاقة بين المدخلات والمخرجات، أما الفعالية هى العلاقة بين الأهداف والمخرجات، والكفاية المحددة Allocative Efficiency هى العلاقة بين الأهداف والمدخلات ومن ثم فإن الكفاية المحددة تدمج ما بين الكفاية الإنتاجية والفعالية[٢٠].

ومن خلال هذه المفاهيم للكفاية بنوعيها الداخلية والخارجية، وللفعالية يمكن القول أن الكفاية ترتبط بمدى تحقيق مؤسسات التعليم لمتطلبات المجتمع وسوق العمل. والفعالية تتحقق عندما تتحقق المخرجات أهداف المؤسسة التعليمية ووظائفها.

وإذا كان من بين أهداف النظام التعليمي الوفاء بمطالب سوق العمل بالكم والكيف المناسبين (وهو مؤشر للكفاية) فإن تحقيق هذا الهدف دليل على فعالية النظام التعليمي – ومن ثم فلا يمكن الفصل بين كفاية التعليم وفعاليته. بل أن بينهما تكاملاً وارتباطًا وثيقًا.

العائد من التعليم الجامعي ملتحمًا مع مفهوم الكفاية:

يتضح من عرض مفهوم الكفاية أنه يحمل بين طياته النجاح – مهما كانت قيمة هذا النجاح – في تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

ولما كان للتعليم عوائد كثيرة ومحتملة، وهي من ضمن أهدافه، تصبح كفاية التعليم الجامعي مرتبطة بما يحققه من عوائد اقتصادية واجتماعية وفردية.

فالعائد الاقتصادي الذي يتحقق من تعليم الفرد ينمو مع زيادة سنوات تعليمية، وحيث ينتج التعليم مخرجات يتطلبها سوق العمل بمهارات وقدرات ومعارف مناسبة، ترتفع كفايته وتزيد إنتاجية التعليم وبالتالي إنتاجية الفرد. وينعكس ذلك بدوره على الدخل الذي يحققه الفرد المتعلم. وقد بينت ذلك دراسات وبحوث علمية أجنبية وعربية (يصعب حصرها ولا مجال لذكرها) قديما وحديثًا، أن التعليم يساهم بشكل مباشر في زيادة الدخل القومي عن طريق رفع كفاية وإنتاجية القوة العاملة.

وعلى ذلك تصبح كفاية التعلم الجامعي مرتفعة بقدر إمكانيته في إعداد تحقيق مخرجات ذات تأهيل مناسب لمتغيرات العصر الإنتاجية والتسويقية مما يؤكد عائده الاقتصادي.

والعائد الاجتماعي من وراء التعليم يتمثل فيما يتحقق من تواصل وتماسك اجتماعي بين أفراد المجتمع. وذلك من خلال توسيع وتعميق الثقافة المشتركة بين أبناء المجتمع الواحد في الجوانب الاجتماعية والدينية والأعراف والتقاليد، بما يساعد على وحدة الوطن وتماسكه وعدم التمييز بين أفراده على أساس الدين أو العنصر أو اللون أو الجنس أو .. إلخ.

أن التعليم الكفء هو أحد الدعامات الأساسية التى تبنى عليها قوة التماسك الاجتماعى بين أبناء الوطن الواحد. وعلى ذلك تصبح قوة المجتمع وتماسكه دليل على ارتفاع كفاية التعليم.

والعائد الفردى من التعليم يتمثل فيما يكتسبه الفرد المتعلم خلال فترة تعليمية – وحتى بعد تخرجه – من عادات وسلوكيات وبرامج عمل وأنشطة و .. الخ، تؤثر على الصحة العامة للفرد والمتعلم وتنعكس على أسرته الصغيرة وأسرته الكبيرة (المجتمع).

وتؤثر فى سلوك الفرد تجاه البيئة والمحافظة عليها من أخطار التلوث بكل أنواعه. وتؤثر كذلك فيما يقوم به الفرد المتعلم من تدبير لأمور حياته اليومية بعقلانية تتمثل فى التفكير العلمى المنطقى المرتب المنظم لمواجهة مشاكل الحياة اليومية. وتصبح بالتالى كفاية التعليم مرتبطة بالعائد الفردى له.

أن هذه العوائد المختلفة للتعليم، الاقتصادية والاجتماعية والفردية مجتمعة تؤكد الالتحام بين مفهومى العائد من التعليم وكفايته، بما يشير إلى أهمية هذا الالتحام عند النظر فى التخطيط للتعليم الجامعى لضمان أكبر قدر ممكن من الكفاية والفعالية، خاصة فى ضوء موارد محدودة.

وترتبط كفاية التعليم الجامعى وفعاليته بعدد من المؤشرات، يمكن عرض بعضها فيما يلى:

مؤشرات الفعالية والكفاية بالتعليم الجامعى:

سبق القول أن المعادلة الصعبة عند تخطيط التعليم الجامعى تتمثل فى كيفية قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب فى ضوء موارد محدودة مع ضمان أكبر قدر ممكن من الفعالية والكفاية.

أن مناقشة هذه المعادلة تستدعى التعرف على مؤشرات الكفاية والفعالية فى التعليم الجامعى وهى تعكس بعض واقعه. أن بعض هذه المؤشرات يمكن الإشارة اليه فيما يأتى:

القبول بالتعليم الجامعي:

بلغ مجموع الطلاب في هذا المستوى من التعليم حوالى ٦٠٠ ألف طالب بمعدل قيد إجمالي ١٨,٤٪ وبمعدل ٢٣,٨٪ للذكور، ١٢,٦٪ للإناث عام ١٩٩٠/١٩٩١م وفقًا لإحصاءات اليونسكو في تقرير عام ١٩٩٤م. وعدد الطلاب لكل مائة ألف من السكان انخفض من ١٧٥١ عام ١٩٨٠م إلى ١٦٩٨ عام ١٩٩٠م[٢١].

ويتوزع هؤلاء الطلاب على مختلف التخصصات بنسبة ٢٠٪ للتربية، ١٥٪ للدراسات الإنسانية، ٣٥٪ للقانون والعلوم الاجتماعية، ١٨٪ للعلوم الطبيعية والهندسية والزراعية، ٩٪ للعلوم الطبية، ٣٪ للتخصصات الأخرى[٢٢].

وعند مقارنة مؤشرات هذا المستوى من التعليم في مصر مع بعض الدول الأخرى يتضح أنها من الناحية الكمية أعلى النسب بين الدول العربية باستثناء لبنان وللأردن وسوريا. وأنها من بين أعلى الدول النامية من حيث معدل القيد الإجمالي. لكنها أقل من كوريا الجنوبية التي يبلغ المعدل فيها ٤٩,٣٪ للذكور، ٢٤,٩٪ للإناث.

ويلاحظ أن معدلات القبول بالتعليم الجامعي منخفضة قياسًا إلى المعدلات العالمية في الدول المتقدمة. ويمكن تفسير ذلك بسبب تناقص معدلات النمو في الطلاب المقيدين في السنوات الأخيرة، وبالتالي حرمان الكثير ممن هم في سن التعليم الجامعي.

ويرتبط القبول بالتعليم الجامعي بسياسة الكم والكيف وجودة التعليم وهنا يثار سؤال هام: ما نوع التوازن الذي ينبغي إيجاده بين نوعين من التعليم: نوع رخيص بلا دعم ولا إمكانيات، ونوع حيث تتوفر الإمكانات؟ ويصبح السؤال أكثر أهمية في حالة الدول النامية حيث لا يمكنها توفير تعليم نوعيته جيدة لأعداد ضخمة من الطلاب[٢٤].

هيئة التدريس:

يعد أستاذ الجامعة من أهم القوى الحاكمة والضابطة والمؤثرة فى كفاية التعليم الجامعى، وتتعدد وظائف الأستاذ بين التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وبقدر كفاءة الأستاذ تتحدد كفاية الجامعة فى خدمة مجتمعها المحلى.

وعند تقويم الجامعة من خلال هذا المؤشر تثار عدة تساؤلات حول دور الجامعة فى البحث العلمى ومدى الموازنة بين دورها فى نقل المعرفة وإنتاجها. وماذا عن العلاقة بين العرض الأكاديمى من البحث والطلب المجتمعى على نتائجها وتوصياتها مما يقوم به الأساتذة أو من تلك البحوث التى تقدم لنيل الماجستير والدكتوراة.

وحول الإجابة عن هذه الأسئلة يوضح "حامد عمار" أن المنفعة المتحققة ترجح كفة المنفعة الفردية أكثر مما تحقق المنفعة الحقيقية والجادة لمشكلات المجتمع تحقيقًا لتحسن أحوال البشر بصورة عامة كما تناقص دور الجامعة فى تكوين مدارس علمية لها أتباعها ومريدودها وتنامت طموحات بعض أساتذتها إلى المناصب العليا والقيادية فى السياسة والاقتصاد وعالم التجارة والبنوك وغيرها من مواقع المكانة والنفوذ والجاه وغير ذلك من الطموحات.[٢٥]

ومن معايير كفاية التعليم الجامعى المرتبطة بمؤشر هيئة التدريس، نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب، وكلما قل عدد الطلاب إلى عضو هيئة التدريس كلما ساعد ذلك على رفع كفاية التعليم.

التمويل والإنفاق:

تعكس الميزانية المرصودة للتعليم اهتمام الدولة به، ولأن غالبية حكومات العالم النامى – ومنها مصر – هى التى تمول التعليم، لذا فإن تحديد ميزانية التعليم يتم مركزيًا، ويرتبط ذلك بالشكل الذى يتم على أساسه توزيع الناتج القومى على قطاعات التعليم والصحة والثقافة .. إلخ.

ويرتبط هذا التوزيع بمدى اهتمام المسئولين ومتخذى القرارات بالتعليم وإيمانهم بدوره فى المجتمع. لكن هذا الاهتمام قد يكون مشروطًا بأولويات أخرى تتساوى من حيث الأهمية - أو تفوق - ما للتعليم من هذه الأهمية (الدفاع مثلاً).

وبالرغم من أن الزيادة السنوية فى ميزانية التعليم تدل على نمو النشاط التعليمى بصفى عامة، إلا أنه يجب الحذر، حيث قد ترجع هذه الزيادة إلى ارتفاع مستوى المعيشة أو غلاء الأسعار أو انخفاض قيمة العملة القومية.

ومنعًا للخلط بين زيادة ميزانية التعليم للإسهام فى النشاط التعليمى وبين زيادتها لمواجهة الغلاء، أوصت اليونسكو والمؤتمرات الدولية بمعدلات عالمية تسترشد بها الدول وهى أن تتراوح ميزانية التعليم بين ١٤٪، ١٧٪ من الميزانية العامة للدولة، وحوالى من ٤٪ إلى ٥٪ من الدخل القومى[٣٦].

وحول أرقام الإنفاق على التعليم فى مصر، كانت نسبة الإنفاق إلى الدخل القومى ٤,١٪ (عام ١٩٨٦م)[٣٧].

وبلغت جملة الإنفاق على التعليم ٩,٨٪ من ميزانية الدولة (عام ١٩٩١م) وتم رصد ٩,٢٪ مليار جنيه للتعليم (عام ٩٤/١٩٩٥م) بزيادة قدرها حوالى ٢٥٪ عن ميزانية عام ٩٢/١٩٩٣م[٣٨].

ويمثل الإنفاق على التعليم العالى بأنواعه حوالى ٣٥٪ من الإنفاق على التعليم بصفة عامة (عام ١٩٩٠م)، وبلغت تكلفة الطالب الجامعى حوالى ٢٧٦٥ جنيها فى نفس العام[٣٩].

إن هذه الأرقام الخاصة بالإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب تبين نموًا ما فى التعليم، لكنه وكما سبق القول ينبغى الأخذ فى الاعتبار تلك التغيرات التى حدثت ولا زالت فى مستويات المعيشة وغلاء الأسعار وغيرها، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى يبدو النظر فى توزيع الإنفاق على جوانبه المختلفة هامًا عند ترشيد سياسية الإنفاق التعليمى، فقد تكون المرتبات والأجور والحوافز - مثلاً - تحظى بالأهمية القصوى _وزن نسبى مرتفع) قياسا إلى بنود الإنفاق الأخرى، كالأجهزة التعليمية و

الانشطة أو المبانى المدرسية أو غيرها. وقد ينعكس ذلك بآثار سلبيه على العملية التعليمية ذاتها.

الإدارة الجامعية:

من المعلوم أن أن كفاية التعليم رهن بكفاية إدارته، والثانية رهن بكفاية الإداريين وبقدرتها على التجديد والتطوير فى أساليب الإدارة[٣٠]. وللإدارة إسهام كبير فى تحقيق أهداف التعليم العالى، ومعلوم أن تحقيق هذه الأهداف مرتبط بالوسائل فما لم تكن هناك وسائل كافية لتنفيذ الأهداف يصبح الأمر حبرا على ورق، وكثير من الأهداف تعثرت عن التنفيذ بسبب عدم تدبير الوسائل أو الأساليب الدقيقة لتنفيذها، هذه الوسائل يشار إليها بالتسع مسميات (مال – مدرسون – موظفون – منهجية – معنوية – مواد – مكائن – مكان – ملاءمة)[٣١].

ولا حاجة للقول بأن كفاية أى مؤسسة تعتمد على إمكانية جمع وتنظيم وترجمة المعلومات الهامة لتسيير عملية التعليم، وهى مهمة إدارية بالدرجة الأولى[٣٢].

ولقد تشُعبت وظيفة الإدارة التعليمية وتوسعت وأصبحت تضم تحت مظلتها العديد من العناصر والمكونات والوظائف بالإضافة إلى التسيير والرقابة وعمليات التخطيط والميزانية والإنفاق .. إلخ.

وبالتالى يصبح مهما تجديد الإدارة فى التعليم العالى وتحديثها لضمان كفاية وفعالية مرتفعة.

أن أولويات التجديد يجب أن تتعرض إلى الهياكل الإدارية والتنظيم الإدارى الذى يتم من خلاله القيام بالممارسات المتعددة فى العملية الإدارية ومن أهم جوانب هذه العملية العلاقات المتبادلة بين الأقسام والإدارات بينها بشكل متناسق يضمن التكامل فى التطبيق الإدارى الذى يهدف فى شكله الشمولى إلى تحقيق الغايات والأهداف المرسومة.[٣٣]

أن عدة تساؤلات يمكن طرحها سعيًا نحو تحقيق الكفاية فى إدارة مؤسسات التعليم العالى، منها:

- هل تم تحديد مستويات الإدارة وواجباتها؟
- هل الإدارة مركزية أم لا مركزية؟
- إذا كانت لا مركزية، فما هي مستوياتها وكيف يتم توزيعها؟
- هل يخضع النظام الإدارى للتطوير أم أنه على نفس الوضع منذ زمن طويل؟
- ما دور الإدارة فى تحسين جودة مدخلات العملية التعليمية؟ وما دورها فى مراقبة العمليات التى تقوم بها فى مجال التدريس والبحث؟ وما دورها فى توفير مصادر جديدة للتمويل؟

أن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها، تتضح فيما ذهب إليه (عبد الفتاح جلال) بقوله: توجد نواحى قصور فى كفاية الإدارة فى التعليم العالى، والشواهد على ذلك كثيرة وواقع مؤسسات التعليم العالى فى ظل ندرة الموارد يتطلب إدارة تتميز بالكفاية والفعالية بحيث تستخدم هذه الموارد للوصول إلى أكبر عائد من المخرجات[٣٤].

ولعل تدعيم فكرة الاستقلالية بالجامعات ولا مركزية الإدارة الجامعية وتشجيع مبدأ منهجية التخطيط المحلى تصبح من الأمور الضرورية فى عملية تحديث الإدارة الجامعية وتجديدها.

الخــريجــون:

يعد الخريجون من أهم مؤشرات الكفاية فى التعليم الجامعى، سواء من ناحية الكم أو الكيف، وترتفع قيمة هذا المؤشر عندما يكون الكم الذى يطلبه سوق العمل مؤهلاً بالكيف الذى يطلبه سوق العمل أيضًا.

ولكن الشواهد حاليًا تشير إلى كم كبير من خريجى التعليم الجامعى فى كثير من التخصصات، مما تسبب فى انتشار ظاهرة البطالة، ولأن مشكلة البطالة بين المتعلمين أصبحت واضحة، فقد ثار نقاش - ولا زال - حول مسئولية التعليم عن بطالة الخريجين، وحول مسئولية سوق العمل عن عدم توفير فرص الاستخدام لهؤلاء

الخريجين. وهى قضية يمكن ان نطلق عليها "مشكلة بطالة المتعلمين بين عالم التعليم ودنيا العمل"[٣٥].

ومناقشة هذه القضية توحى بالجدل حول مسئولية كل من التعليم وسوق العمل عن بطالة الخريجين، خاصة إذا كان الإنتاج طرفًا ثالثًا فى هذه القضية.

والملاحظ أن التعليم لم يصبح يعد خريجًا كفؤًا كما كان فى الماضى وسوق العمل لم يعد يوفر فرصًا للعمل، وترتب على ذلك نقص الإنتاج هذا النقص يؤثر بدوره سلبيًا فى عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وحول ضرورة توظيف التعليم من أجل الإنتاج والإنتاجية أو للاستهلاك والاستمتاع والزينة (وهى أحد الإشكاليات العشرة فى تعليم المستقبل) يرى حامد عمار أن واقع التعليم ما زال ينمى المعارف والمهارات الإنتاجية بمتوالية حسابية، بينما ينمى التطلعات والتوجهات الاستهلاكية للسلع والخدمات بمتوالية هندسية[٣٦].

أن وجود بطالة بين خريجى التعليم العالى - أيًا كانت الأسباب - لهو دليل على قصور فى كفايته وفعاليته. ويتطلب ذلك إعادة النظر فى هياكل التعليم العالى وسياساته بما يضمن إيجاد نوع من التوازن بين المقبولين فى التخصصات العملية والتخصصات النظرية.

إن عملية القبول بالتعليم الجامعى تشكل أحد الدعامات الرئيسية فى المعادلة الصعبة التى أثارتها مشكلة الدراسة الحالية والتى سوف تتم مناقشتها فى ضوء عدة أولويات أو خيارات فيما يلى:

المعادل الصعبة والأولويات (الخيارات بين البدائل):

أن أطراف المعادلة الصعبة التى تناقشها الدراسة الحالية يمكن صياغتها فى رموز رياضية مختصرة هى:

ل + م = ف

حيث ل ترمز إلى عدد المقبولين بالتعليم الجامعى.

م ترمز إلى الموارد المالية التى يمكن تدبيرها.

ف ترمز إلى كفاية وفعالية التعليم الجامعي.

(مع ملاحظة أن الموارد المالية وحدها لا تضمن كفاية وفعالية مرتفعة).

أن حل هذه المعادلة الصعبة يتمثل في النظر في مبدأ الأولويات أو البدائل التي تضع المسئول (المخطط) أو متخذ القرار أمام اثنين من البدائل (فيما يتعلق بمدى توفر الموارد المالية م) هما:

البديل الأول: موارد محدودة (م −).

البديل الثاني: موارد متوفرة (م +).

ويرتبط بكل بديل منهما احتمالان بخصوص عدد المقبولين (ل) وكفاية التعليم (ف) كما يوضحها الشكل الآتي:

ل

عدد المقبولين

ب	ل + م − ف +	ل + م + ف +	د
أ	ل − م − ف −	ل − م + ف −	ج

م الموارد المتاحة

شكل تخطيطي يوضح المعادلة الصعبة

والاختيار بين البدائل

أن مطالعة هذا الشكل البياني توضح ما يأتي:

- بالنسبة للبديل الأول:

حالة وجود موارد محدودة ينتج عنها أحد احتمالين:

- احتمال أ: (ل − مع م −) تؤدى إلى ف −

احتمال ب: (ل + مع م -) تؤدى إلى ف +

ومعنى هذا أنه فى احتمال (أ) سيتم قبول عدد أصغر من الطلاب فى ضوء موارد محدودة وسيترتب على ذلك نقص فى فعالية التعليم وكفايته.

أما فى احتمال (ب) سيتم قبول عدد أكبر من الطلاب فى ضوء موارد محدودة أيضًا (مثل احتمال أ) لكنه سوف يتحقق أكبر قدر من الكفاية والفعالية، حيث تستخدم الموارد المحدودة أفضل استخدام مع غيرها من مدخلات التعليم.

- **بالنسبة للبديل الثانى:**

حالة وجود موارد بوفرة ينتج عنها أحد احتمالين:

احتمال ج: (ل - مع م +) تؤدى إلى ف -

احتمال د: (ل + مع +) تؤدى إلى ف +

ومعنى هذا أنه فى احتمال (ج) بالرغم من توفر الموارد سيتم قبول عدد أصغر من الطلاب وقد يؤدى ذلك إلى كفاية وفعالية منخفضة أما فى احتمال (د) سيتم قبول أكبر عدد من الطلاب مع موارد متاحة بوفرة ويترتب على ذلك كفاية وفعالية مرتفعة.

ويستنتج من ذلك أن المخطط التربوى أو المسئول أو متخذ القرار عليه عند التفضيل أو الاختيار بين هذه الاحتمالات - أن يختار بين الاحتمالين (ب)، (د).

الاحتمال (د) وهو الحل الأمثل للمعادلة الصعبة حيث تتوفر الموارد المالية المطلوبة للإنفاق على التعليم ويترتب على ذلك قبول أكبر عدد من الطلاب مع ضمان أقصى قدر ممكن من الفعالية والكفاية للتعليم الجامعى هذا مع افتراض الاستخدام الأمثل لهذه الموارد.

والاحتمال (ب) وهو الخيار الثانى لحل المعادلة الصعبة عند عدم توفر الموارد المالية (ووجود موارد محدودة) سيحاول المخططون ومتخذو القرارات قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب، وسيعمل النظام التعليمى على تحقيق أكبر قدر من الكفاية والفعالية.

لكن تحقيق ذلك مرهون باستخدام أمثل لتلك الموارد المحدودة وتوزيع رشيد لها على الجوانب المختلفة. وقبول دقيق للطلاب يراعى توزيع عادل على

التخصصات المختلفة، وهيئة تدريس كفؤة توجه وترشد وتعلم الطلاب، وإدارة فعالة تقوم على أمر التعليم بعناية فائقة وتخطيط أمثل لتوزيع الموارد المتاحة.

توصيات الدراسة:

عنيت مشكلة الدراسة بمناقشة المعادلة الصعبة فى التعليم الجامعى والتى تدور حول الكيفية التى يمكن عن طريقها قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب فى ضوء موارد محدودة مع ضمان أكبر قدر من الكفاية والفعالية.

ومع وعى الدراسة بارتفاع كلفة الطالب بالتعليم الجامعى، عرضت بعض مؤشرات كفاية هذا التعليم، واضعة فى الاعتبار أن ارتفاع كلفة الطالب مرتبطة بارتفاع مستوى المعيشة وغلاء الأسعار وبالتالى قد يكون هذا الارتفاع ظاهريًا وليس حقيقيًا.

وبينت الدراسة أن هناك بدائل واحتمالات يمكن الاختيار بينها خاصة فى حالة الموارد المحدودة للتعليم. لكن هذه الخيارات مرتبطة بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

أن ما يمكن تقديمه من توصيات فى هذا الخصوص يتمثل فيما يلى:

- عدم الحد من القبول بالتعليم الجامعى بدعوى البطالة، إذ المهم من نقبل فى هذا التعليم ومن نرفض وعلى أية أسس؟
- التوازن بين أعداد المقبولين فى التخصصات المختلفة.
- التوزيع الجغرافى العادل للطلاب حسب الكثافة السكانية.
- البحث عن مصادر أخرى بديلة لتمويل التعليم الجامعى مع مراعاة الترشيد والاستخدام الأمثل للميزانية المرصودة للتعليم.
- عدم المبالغة فى زيادة كلفة الطالب فى التعليم الجامعى لارتباط ذلك بارتفاع مستوى المعيشة وغلاء الأسعار.
- الإدارة الجامعية الكفوؤة التى تستطيع الاختيار الأمثل بين البدائل فى ضوء سلطات لا مركزية تخول لها حرية اتخاذ القرارات التى تراها مناسبة للمواقف المختلفة.

مــراجــع الــدراســة

١ - ف. كـــومـــر: أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، د. ت، ص٣٨.

٢- عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها مجلة العلوم التربوية. المجلد الأول العدد الأول، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، يوليه ١٩٩٣، ص١٧٣.

٣- أنظر: عبد الفتاح جلال: المرجع السابق، ص١٧٤.

- البنك الدولى: تقرير عن التنمية البشرية فى العالم ١٩٩٤، ص٢٤٨.

- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، الإحصاءات والوثائق، الطبعة الأولى، القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٣، ص١٠٩.

4- Keith M. Lewin: Education In Austerity, Options for Planners, IIEP Paris, Unesco, 1987, p. 12.

٥- محمد محروس اسماعيل: اقتصاديات التعليم، كتاب الأهرام الاقتصادى، العدد ٦٧، القاهرة، ١٩٩٣، ص٣٦.

٦- تيودور شولتز: القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخر. القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٥، ص٦٥.

7- M. Blaug : Economics of Education- 2, Second Edition. London, Penguin Books, 1970, p. 403.

٨- معجم المصطلحات الفنية: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية القاهرة، ١٩٦٢. ص٢٤١.

9- Leslie Wargner: The meaning of Efficiency in: The Open University. International efficiency of Education Institutions, first published, 1977, p. 8.

10- Don Adams: Education in National Development. London. Routledge. Kegan Paul. 1971 p. 47

11- John Fielden and other: Planning and Management in Universities, London, Chatto Windus, 1973, p. 24.

12- John Sheehan: The Economics if Education, London, George Allen. 1973, p. 132.

١٣- لمزيد من التفصيل عن أنواع الكفاية وأقسامها راجع:

أندره سماك: قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثالث، ١٩٧٤، ص ص٨٩ – ١٠٥.

١٤- محمد أحمد الغنام: التكنولوجيا الإدارية. في صحيفة التخطيط التربوى في البلاد العربية، العدد ٢٨ أبريل ١٩٧٢، ص١٧٤.

١٥- محمد منير رسمى، عبد الغنى النورى: تخطيط التعليم واقتصادياته القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧م، ص٢٢٤.

16- benson : Education Finance in the coming Decade. Bloonington, Indiana: phi Delta Kappa foundation, 1975, p. 51.

١٧- محمد أحمد الغنام: مرجع سابق، ص ص ١٤ – ١٥.

١٨- عبد الفتاح جلال: مرجع سابق، ص ١٧٩.

١٩- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٢٠- نفس المرجع، ص ص١٧٩ – ١٨٠.

٢١- حامد عمار: أحوال الإنسان فى ربوع مصر ومؤشراتها فى مطلع التسعينات، محاضرة فى المؤتمر العلمى السنوى الرابع عشر "التعليم والإعلام "في الفترة من ١١ إلى ١٣ يوليو ١٩٩٤م، ص٣٨.

٢٢- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٢٣- نفس المرجع، نفس الصفحة.

٢٤- فريدزيك هاربيسون: الأولويات والاختيارات فى تطوير المصدر البشرى، ترجمة رياض البناء، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض. ١٩٨٠، ص ص٩ – ١٠.

٢٥- حامد عمار: مرجع سابق، ص ص٣٩ - ٤٠.

٢٦- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى: مرجع سابق، ص١٨٦.

٢٧- جواد العنانى: استشراف آفاق التعليم المدرسى فى العالم العربى عام ٢٠٠٠. ورقة فى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم فى الوطن العربى البحرين ٣ - ٥ أكتوبر ١٩٨٧.

٢٨- حامد عمار: مرجع سابق، ص٢٦.

٢٩- المرجع السابق: ص٣٥.

30- Unesco: The Functions of Educational Administration, Paris. 1987, p. 14.

٣١- خالد السيف: تطوير العمل الإدارى فى الجامعات، فى وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية، جدة (١٣ -١٥) أبريل، ١٩٨٧، ص١٩٨.

32- Unesco: Modern Management, Techniques in Education, Module, Personal Management in Education. Paris, 1986, p. 62.

٣٣- عبد الله أبو بطانة: دور التعليم العالى فى تجديد وتحديث النظام التربوى. مجلة التربية الجديدة العدد ٣٢، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، أغسطس ١٩٨٤، ص١٩.

٣٤- عبد الفتاح جلال، مرجع سابق، ص١٩٩.

٣٥- مهنى غنايم، هادية أبو كليلة: تعليم المحرومين وحرمان المتعلمين القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٤، ص١٦٩.

٣٦- حامد عمار: فى التوظيف المستقبلى للنظام التربوى مجلة التربية والتنمية. السنة الثانية العدد الثانى، يناير ١٩٩٣، ص١٧٣.

فهرس المحتويات